

Lara da Veiga e Lucas Paulo

A IMAGEM: PARA UM ENTENDIMENTO CRÍTICO DA REALIDADE

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Professoras Orientadoras:

Professora Doutora Maria Manuela Martins Alves Terrasêca

Professora Maria Paula Gaspar Teixeira Soares

Professora Cooperante:

Professora Lídia Castro

Escola de estágio:

Escola Secundária da Maia

Resumo: O estudo aprofundado da imagem, aos seus mais variados níveis, no currículo do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, reveste-se da maior validade e importância. Ao longo da história a imagem revelou estar investida de diferentes poderes, tendo sido porém, na actualidade, que esta adquiriu uma profunda intimidade com a vida. Contemporaneamente, face a uma imensurável panóplia de imagens que povoam diariamente o campo visual, os alunos inscritos em cursos especializados no âmbito das Artes Visuais, enquanto futuros produtores imagéticos, deverão ser totalmente sensíveis, e capazes, de darem início a um processo sustentado de descodificação das mais diversas tipologias de imagens que os rodeiam. O sistema de ensino deverá, nessa medida, promover a aquisição das competências necessárias a este fim, possibilitando a estes alunos a construção de uma forte postura crítica, e estratégica, no espaço cultural, social e económico, no entendimento da realidade em que se encontram imersos. Assim sendo, deverá ser acerrimamente combatida a perpetuação do estereótipo de que a leitura da imagem é “natural” e fácil, não pressupondo um conhecimento especializado por parte do observador/produtor. Salienta-se, paralelamente, neste estudo, a importância da aplicação da metodologia específica do *Trabalho de Projecto* enquanto potenciadora quer da articulação transdisciplinar, quer da promoção de mecanismos de auto-regulação do processo criativo e do desenvolvimento do sentido crítico, essenciais na criação de projectos de índole artístico. Complementa-se, por fim, este relatório, com uma reflexão pedagógica em torno de um projecto de intervenção junto de uma turma do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, explorando, dentro dos limites da sintaxe da imagem, um dos seus elementos constituintes - a textura - partindo dele para uma análise conceptual da realidade em prole da educação do *sentido de ver* (e experienciar), iniciando os alunos na longa aprendizagem do que é, na realidade, *observar*.

Palavras-chave: Imagem, Realidade, Ensino Artístico, Trabalho de Projecto, Textura.

Abstract: The profound study of the image, at the most diverse levels, on the résumé of the Visual Arts Scientific-Humanistic Degree, is coated with the highest validation and importance. Throughout history, image has proven itself to be endued of different powers, although it only acquired a profound intimacy with life on the present day. Contemporarily, facing up an immeasurable panoply of images which daily inhabit the visual field, the students registered in the Visual Arts specialized degrees field of work, as future image producers, must be utterly sensible and capable to start a sustained decoding process of the most diverse image types which surround them. The teaching system should, in this way, promote the attainment of the necessary skills, allowing the students to construct a strong critical and strategic posture in the cultural, social and economical extents, thus understanding the reality they are immersed into. Therefore, the perpetuation of the stereotype that the reading of the image is “natural” and easy, not assuming a specialized knowledge of the observer/producer, must be tenaciously fought. Paralleled, it enhanced, in this study, the importance

of applying specific *Project Work methodology*, as supporter either of the interdisciplinary articulation, or promoting creative process self-regulated mechanisms and critical sense development, both essential in the design of artistic based projects. This report is complemented with a pedagogical reflexion around an intervention project over a Scientific-Humanistic Visual Arts degree class, exploring, within the limits of the image syntax, one of its constituting elements, texture, from which it will be made a conceptual analysis of reality in favour of the *allowing to see* (and experience) education, initiating the students in the long apprenticeship of what is, in fact, *to observe*.

Keywords: Image, Reality, Artistic Education, Project Work, Texture

Résumé: L'étude en profondeur de l'image, à tous les niveaux, comme faisant partie du Cours Scientifique-Humanistique des Arts Visuels, est d'une importance et d'une valeur indiscutables. Tout au long de l'histoire, l'image a été investie de différents pouvoirs, mais seulement dans l'actualité elle a acquis une profonde intimité avec la vie. De nos jours, face à une incommensurable panoplie d'images qui peuplent le quotidien de notre champ visuel, les élèves, inscrits aux cours spécialisés dans les Arts Visuels en tant que futurs producteurs d'images, devront être totalement sensibles, et capables d'initier un processus soutenu de décodification des plus diverses typologies d'images qui les entourent. Le système d'enseignement devra, dans cette mesure, promouvoir l'acquisition des compétences nécessaires à cette fin, en rendant possible aux élèves la construction d'une forte attitude critique et stratégique, dans l'espace culturel, social et économique, dans la compréhension de la réalité où ils se trouvent. De cette façon, on devra combattre sans merci la perpétuation du stéréotype selon lequel la lecture de l'image est "naturelle" et facile, ne présupposant pas du tout une connaissance spécialisée de la part de l'observateur/producteur. En même temps, dans cette étude, on fait remarquer l'importance de l'application de la méthodologie spécifique du *Travail de Projet* en tant que stimulatrice soit de l'articulation transdisciplinaire, soit de la promotion de mécanismes d'auto-régulation du processus créatif et du développement du sens critique, essentiels pour la création de projets de caractère artistique. Finalement, on complète ce rapport avec une réflexion pédagogique autour d'un projet d'intervention auprès d'une classe du Cours Scientifique-Humanistique d'Arts Visuels, en explorant, dans les limites de la syntaxe de l'image, un de ses éléments constitutifs - la texture - en partant de lui pour une analyse conceptuelle de la réalité en faveur de l'éducation du *sens de voir* (et expérimenter), en initiant les élèves au long apprentissage de ce qui est, en réalité, *observer*.

Mots-clé: Image, Réalité, Enseignement Artistique, Travail de Project, Texture.

Agradecimentos

A toda a família próxima, com especial relevo ao meu marido, César Israel Paulo, por todo o apoio e dedicação prestada.

À docente cooperante, professora Lídia Castro, pela disponibilidade, profissionalismo e atenção dispensada, nestes longos meses de trabalho conjunto.

Aos colegas de mestrado pelo espírito de entreajuda gerado ao longo de todo este processo.

... e ainda a todos os que contribuíram para tornar este projecto possível ...

_Índice Geral

Introdução	7
1_ A Escola/A Turma/A Disciplina/ Limites de Intervenção Pedagógica	9
2_ A Imagem - Para um entendimento crítico da realidade	22
2.1- Da Civilização das Imagens à Civilização Fantasmática	25
2.2- O Estatuto da Imagem na Contemporaneidade/O Medo de Experimentação da Realidade	40
2.3- Da relevância do Estudo da Imagem no Curso Científico-Humanístico das Artes Visuais do Ensino Secundário	47
3_ A Escola, o Ensino das Artes Visuais e o Trabalho de Projecto	55
4_ O Projecto desenvolvido com a turma: Os elementos estruturantes da imagem/linguagem visual [A Textura_ Um Museu Portátil]	70
4.1- O Projecto: Objectivos e Planificação - Intercâmbio com o Projecto do Museu de Arte Contemporânea de Serralves: <i>Livros à Solta</i>	70
4.2- Relatório crítico de todas as actividades desenvolvidas em torno do Projecto	76
4.3- Resultados do Projecto	92
Conclusão	97
Bibliografia	98
Anexos	100

Índice dos Anexos

Anexo I - Projecto Educativo da Escola Secundária da Maia (a consultar no CD anexo);

Anexo II – Programa da disciplina de Desenho A, do 11º ano de escolaridade, do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais e Planificação Anual da docente cooperante;

Anexo III - Proposta de Trabalho: [A Textura_Um Museu Portátil];

Anexo IV - Projecto Livros à Solta - Projecto com Escolas 2008/2009, Museu de Arte Contemporânea de Serralves;

Anexo V – Algumas imagens do site <http://www.museudatextura.tk> (a consultar online no URL referido) ;

Anexo VI – Algumas imagens do Blog <http://museudatextura.blogspot.com> (a consultar online no URL referido) ;

Anexo VII – Apresentações multimédia (recursos explorados em ambiente de sala de aula) - (a consultar no CD anexo);

Anexo VIII – Imagens do trabalho realizado pela aluna Ágata Cabral, nº1, 11ºI;

Anexo IX - Imagens do trabalho realizado pela aluna Rita Faria, nº3, 11ºI;

Anexo X - Imagens do trabalho realizado pela aluna Sofia Reis, nº24, 11ºI;

Anexo XI - Imagens do trabalho realizado pelo aluno Lucas Fernandes, nº16, 11ºI.

Introdução

O relatório que se segue, documento reflexivo desenvolvido no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, apresenta-se como um documento fundamentalmente estruturado em duas vertentes basilares: uma no âmbito de uma investigação paralela à prática de estágio, em torno de questões de índole científico (na área da minha formação inicial - Artes Visuais) e de índole pedagógico; outra referente a uma reflexão em torno do desenvolvimento das minhas actividades de estágio na Escola Secundária da Maia, acompanhada pela docente cooperante Professora Lídia Castro.

Este documento toma forma num momento fulcral da minha carreira docente (que conta até então com mais de sete anos de experiência no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário), considerando o seu enquadramento nos novos limites legais de formação de professores, e paralela atribuição de habilitações para a docência.

Na medida do exposto, o documento que se segue, e na prossecução das premissas referidas, incidirá no estudo da *Imagem* (considerando os seus poderes contemporâneos), e paralelamente procurará reflectir como se processa, no Ensino Artístico (por meio de metodologias estratégicas das Artes Visuais - caso do *Trabalho de Projecto*) o desenvolvimento desta temática, considerando a sua dimensão basilar na formação de futuros artistas visuais, e consequentemente produtores de imagens. Esta reflexão procurará ainda, paralelamente, cruzar a experiência própria de um processo de estágio, no que concerne ao desenvolvimento de actividades em regime de sala de aula com a turma definida, com questões educativas que considero de relevância, tanto ao nível de gestão de sala de aula, como relativamente a teorias estruturais da prática pedagógica contemporânea, no seu sentido mais amplo.

Cabe referir que ainda que num processo de estágio pedagógico a minha participação na leccionação de conteúdos, e acompanhamento da turma em ambiente de sala de aula, se pudesse ter confinado a uma participação condicionada (remetendo-se para um apoio à docente titular da turma, e como tal responsável da mesma por todos os limites de ensino/aprendizagem), pela excelente relação de cooperação estabelecida entre as duas, e possivelmente por a Professora Lídia Castro ter tido atenção à minha experiência profissional na área, esta participação extravasou em muito essas condições de partida, tendo-me sido permitido, pela professora cooperante, o desenvolvimento pleno, e muito autónomo, das actividades em ambiente de sala de aula a que me propus. Nessa medida,

durante o desenvolvimento dessas actividades, a docente titular da turma, numa postura de observação e participação cooperativa, procurou auxiliar-me sempre que necessário, ao contrário de tentar liderar esse momento (facto que poderia ser natural, decorrente da hierarquia na sala de aula). Enalteço esta postura colaborativa e, por sua vez, agradeço esta possibilidade que me foi proporcionada no desenvolvimento do meu projecto com a turma, considerando que a qualidade dos resultados aferidos se deveu, paralelamente a outras condições, à liberdade no desenvolvimento da proposta de trabalho e aos momentos de intenso debate com a professora Lídia Castro e com o meu colega de estágio, Joaquim Jesus, realizados fora da sala de aula, no sentido de reflexão em torno dos procedimentos adoptados e do prosseguimento das actividades.

Cabe, por fim, referir que ainda que paralelamente à pratica lectiva que relevarei neste relatório, tivesse desenvolvido na Escola Secundária da Maia outro tipo de actividades, não realizarei, no presente documento, reflexões em torno das mesmas, centrando-me especificamente no acompanhamento da turma I do 11º ano de escolaridade (ao longo do ano) em ambiente de sala de aula, na disciplina de Desenho, no desenvolvimento das actividades decorrentes da planificação anual elaborada pela docente cooperante.

1_ A Escola/A Turma/A Disciplina/ Limites de Intervenção Pedagógica.

No que concerne a este ponto específico irei explanar, na prossecução de uma postura pedagógica, as condicionantes com que me deparei, no regime de gestão de sala de aula, no desenvolvimento do meu projecto de intervenção, reflectindo paralelamente acerca de minha postura durante a prossecução das actividades.

“Apesar de terem competências de planificação e orquestração, os professores ainda são frequentemente confrontados com alunos difíceis ou desmotivados que escolheram ser forças perturbadoras em vez de se envolverem na actividade escolar”. (Arends, 1995: 211)

“Assim, se se entender a educação como *educare* (alimentar) ou, utilizando a terminologia de Paulo Freire, como uma educação bancária (Freire, 1975:84), o acto de ensinar é entendido como uma acto de difusão de um conhecimento pré-fabricado e de imposição de normas e convenções exteriores aos sujeitos que aprendem. O acto de aprender, em consonância com isso, circunscreve-se sobretudo, a um processo através do qual se acede a um saber exterior ao sujeito. ... Se pelo contrário, abordarmos a educação como *educere* (conduzir) isto é, em função de uma concepção problematizadora (Freire, 1975:97), ensinar é, sobretudo, apoiar os alunos a confrontar-se com informações e actividades relevantes no âmbito da relação que estes estabelecem com uma dada realidade e com os outros neste âmbito, capacitando-os para (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação. Aprender é, por isso, um processo que se inicia a partir do contacto e/ou do confronto entre a realidade objectivável e o conjunto de significados que cada um constrói acerca dessa mesma realidade; entre as experiências individuais e a estrutura das regras sociais preexistentes; entre si e os outros com os quais se partilham vivências e actividades. Em oposição à perspectiva anterior, o conhecimento é o resultado de um processo de construção que implica o sujeito que constrói como o principal protagonista”. (Cosme, A. e Trindade, R., 2002: 38-39)

“É necessário criar condições para que todos adquiram os saberes socialmente mais reconhecidos mas, para isso, como tem vindo a ser por muitos demonstrado, há que partir do que cada um/a já sabe e que funcionará quer como “ancoradouro” para outras aprendizagens, quer como um reconhecimento que terá como efeitos o desenvolvimento, em cada um/a, de auto-conceitos mais positivos. E, na construção deste caminho educativo, todos nós, como Paulo Freire, tão bem proclamou, somos, simultaneamente, “ensinantes e aprendentes”. “ (Carlanda Leite in Jornal A Página da Educação, ano 10 nº 109, Fevereiro 2002: 14)

“Que fazer, então, com as crianças que ignoram o que é bom para elas e que se recusam a aceitar a nossa palavra? Que fazer quando a nossa vontade de instruir (à qual não devemos, nem podemos, renunciar) é incapaz de provocar o desejo de aprender (que infelizmente não podemos decretar)?”. (António Nóvoa cit. in A Cosme, A. e Trindade, R., 2002: 46)

Enquanto docentes, todos procuramos poder contar, dentro do espaço reservado da nossa sala de aula, com um ambiente de aprendizagem produtivo, onde ambos os lados

intervenientes no processo de ensino/aprendizagem se possam sentir naturalmente imbuídos num processo tão natural quanto enriquecedor, determinante para a aquisição das competências definidas. Da qualidade deste ambiente depende quer o sucesso dos nossos discentes, no seu processo de aquisição de competências, quer, invariavelmente, o nosso próprio êxito enquanto professores.

Todos somos, ainda, paralelamente conscientes do vasto leque de solicitações e responsabilidades que a sociedade contemporânea deposita na escola, bem como a atitude de controlo com que a mesma se insurge dentro do espaço escolar, numa tentativa de verificação da qualidade da prática docente, comparando metodologias e atitudes diferenciadas no mesmo contexto escolar, na perspectiva de entendimento da sua validade e resultados particulares. Apesar desta tentativa de controlo, ser notoriamente, hoje, bem mais demarcada do que há alguns anos atrás, a sala de aula é, no entanto, ainda um espaço reservado, onde o professor, como modelo a seguir, assume um papel de autoridade, gerindo, a seu modo, processos e metodologias de trabalho. Esta liberdade de acção é, na realidade, um elemento da maior validade e necessidade numa prática que se espera criativa e variada, assim como dotada do maior rigor processual. Todos relembramos positivamente um professor no nosso percurso académico, pela validade da sua demarcação dos demais na sua acção, estabelecendo, de imediato, uma relação directa entre essas qualidades de intervenção e a sua repercussão na nossa motivação e classificação, caso geral, bastante favorável.

No entanto, e na medida em que nos encontramos hoje a debruçar especificamente sobre um caso de uma prática pedagógica nos limites de uma intervenção de actividades de estágio, deveremos ter em conta que esta liberdade de acção se pretende transformar também, paralelamente, num momento de reflexão da prática aferida, adoptando a cada instante atitudes e metodologias em conformidade com as mais diversas circunstâncias que se apresentem, diante cada acontecimento específico, em ambiente de sala de aula.

Face ao enquadramento e perspectiva actual do sistema de formação, o professor, como estratega, munido das suas “ferramentas de batalha”, tem nas suas mãos o poder (e dever) de promover um ambiente de aprendizagem produtivo. Deverá, no entanto, agregar a esse poder o querer ir sempre mais longe na prossecução dos seus objectivos, avaliando, a todo o momento, por mecanismos internos e externos, a qualidade da sua prestação, potenciando o valor da sua intervenção no processo educativo dos seus alunos, circunstância que neste momento específico de estudo, se espera fulcral no cumprimento dos nossos objectivos.

De seguida analisarei de forma sustentada a minha postura no desenvolvimento das actividades de estágio, descrevendo todos os elementos considerados da maior validade num processo de gestão de sala de aula.

- A Escola:

No que concerne à apresentação da escola onde desenvolvi o projecto de estágio, apenas realizarei algumas considerações breves, remetendo, para a leitura do Projecto Educativo da Escola Secundária da Maia, que se encontra no anexo I do presente relatório.

Assim sendo, a Escola Secundária da Maia:

□ Localiza-se no concelho com o mesmo nome, um dos nove que integram a Área Metropolitana do Porto. O concelho da Maia ocupa uma zona intermédia entre o litoral e o interior mais montanhoso, vivendo actualmente em grande “agonia” como resultado da forte poluição doméstica e principalmente industrial que tem sofrido, apesar dos investimentos efectuados na sua despoluição. Este concelho é constituído por 17 freguesias, a escola situa-se na de Vermoim, uma das que constituem o núcleo urbano da cidade da Maia. A localização privilegiada deste concelho, a par de um desenvolvimento e investimento industrial e comercial, tem permitido manter um significativo crescimento demográfico, sendo que se apresenta, entre os restantes concelhos da Área Metropolitana do Porto, como aquele em que se registou um maior crescimento populacional nas últimas décadas;

□ Esta escola é o estabelecimento do Ensino Secundário mais antigo do concelho, tendo sofrido variadas alterações no sentido de proporcionar uma melhor resposta às necessidades educativas de uma população crescente;

□ A Escola é actualmente constituída por nove blocos autónomos, dois conjuntos de salas pré-fabricadas e campos de jogos, instalações da Associação de Pais e Encarregados de Educação. Todos estes elementos arquitectónicos são rodeados por amplos espaços verdes;

□ O corpo docente é estável e possui habilitações profissionais e específicas para a docência, sendo de salientar nos últimos anos o aumento do número de professores com pós-graduações. Relativamente ao corpo discente tem-se verificado uma diminuição do número de alunos inscritos no ensino diurno, muito à custa da quebra do número de alunos pertencentes ao Ensino Secundário (nos últimos seis anos lectivos este nível de ensino regista uma quebra de cerca de 300 alunos). No que concerne ao pessoal não docente este é constituído, na sua maioria, por elementos do sexo feminino, apresentando idade avançada e habilitações literárias reduzidas, fruto das condições de acesso à Função Pública à data de entrada.

□ Realçam-se no Projecto Educativo, entre outros, os seguintes problemas/necessidades, às quais estive sempre bem alerta na minha postura:

- Deficiências no âmbito da gestão articulada do currículo;

- Ausência efectiva de articulação curricular entre disciplinas para o mesmo ano de escolaridade;
- Insuficiente intervenção pedagógica dos departamentos curriculares no âmbito da gestão articulada do currículo;
- Insuficiente aplicação das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem;
- Avaliação formativa pouco diversificada (avaliação pontual e compartimentada, incentivando o aluno ao estudo não continuado e baseado na memorização instantânea de conhecimentos);
- Fraco envolvimento da comunidade educativa no desenvolvimento de uma educação para os valores, cidadania e participação democrática;
- Desvalorização progressiva do papel da Escola enquanto principal veículo de apropriação de valores, capacidades e conhecimentos;
- Deficiente articulação e cooperação entre os estabelecimentos de ensino do concelho da Maia;
- Pouca iniciativa dos alunos na promoção de eventos culturais e desportivos;
- Existência de lacunas e insuficiências a nível do material audiovisual existente;
- Deficiente envolvimento e participação activa dos alunos e dos encarregados de educação na vida institucional da escola.

- A Turma:

Tal como o referido no item anterior, também neste ponto apenas realizarei algumas considerações breves, remetendo, para a leitura do Projecto Curricular de Turma da turma 11ºI, que anexo ao presente relatório, no espaço reservado para tal.

Nessa medida destaco, neste momento, os dados mais fundamentais, a saber:

Composição da turma

- ☐ 26 alunos. 13 Indivíduos do sexo masculino e 13 do sexo feminino.

Passado Escolar

- ☐ 3 alunos retidos ao longo do seu percurso escolar;
- ☐ 2 alunos com disciplinas em atraso;
- ☐ 2 alunos a fazer melhoria de notas.

Nível etário e desenvolvimento psicológico

- ☐ todos os alunos estão fora da escolaridade obrigatória;
- ☐ média de idades: 16 anos.

Situação Familiar e Cultural

- ☐ média/alta

Nível Sócio-Económico

- ☐ médio;
- ☐ médio/alto.

Expectativas e Interesses

- ☐ todos os alunos pretendem prosseguir para o ensino superior

Problemas Detectados

- ☐ Ao nível das aprendizagens: desinteresse.
- ☐ Ao nível comportamental: alunos barulhentos e distraídos.

- A Disciplina:

Encontrei-me a leccionar, durante este período de estágio, a disciplina de Desenho A do 11º ano de escolaridade. Anexo no final deste relatório o programa da disciplina (Anexo II), no sentido de um maior entendimento dos conteúdos desenvolvidos no presente ano lectivo, e a minha consonante prestação em conformidade com as competências visadas.

- Limites de Intervenção Pedagógica:

Gostaria inicialmente de salientar que durante o desenvolvimento das actividades lectivas, aquando a entrada para a turma no sentido do desenvolvimento das actividades de estágio, me deparei com algumas situações particulares que considere por bem serem alvo de mudança, pelo que me detive especificamente no estudo das suas especificidades..

Alguns discentes da turma consideravam que uma postura “normal” em ambiente de sala de aula, contemplaria, enquanto alunos do ensino secundário, a possibilidade de se ausentarem momentaneamente da sala, no sentido de irem adquirir qualquer produto, sem que para tal, na maioria das vezes, entendessem necessária pedir autorização ao professor. Esta postura, durante o desenvolvimento das actividades práticas e em momentos de esclarecimento generalizado de algum pormenor da proposta, levava a que alguns alunos não se encontrassem dentro da sala de aula, afectando o normal desenvolvimento das actividades. Nessa medida, e na perspectiva de resolução desta situação, entendendo que não há respostas tipo nem receitas para lidar com a indisciplina (assumindo que esta tipologia de acção se poderá conferir enquanto tal, já que se demarca pela violação, de regras de funcionamento) e, uma vez que

“Os resultados sobre a investigação sobre a indisciplina apontam para a importância da prevenção e a fraca eficácia dos processos correctivos. O que verdadeiramente distingue os professores e as escolas face às questões disciplinares é o modo como se antecipam aos problemas, prevenindo, assim, as situações difíceis de gerir. Na aplicação de punições ou de outros processos correctivos de carácter impositivo não há diferenças substanciais nos seus efeitos”. (Amado, 2002: 5)

, considerando que me deparei com este tipo de situação disseminada aquando a minha entrada no processo lectivo, tentei gerir esta problemática com a máxima atenção e cuidado,

no sentido de, na procura da sua resolução, não ferir nenhum dos intervenientes no processo de ensino/aprendizagem, que aqui, especificamente, se encontrava articulado entre três partes fundamentais: a professora acompanhante, os alunos da turma e a minha intervenção enquanto professora em regime de estágio.

No seguimento do raciocínio de J. Amado, acima referido, o professor, face a um caso de indisciplina, deverá, com base num agudizado sentido de bom senso e competência pedagógica, e em acção directa com os normativos legais instituídos, tentar encontrar as soluções que se apresentem mais adequadas aos problemas com que, no momento, se defronta. Nessa medida, considereei que as maiores ferramentas que dispunha em mão para colmatar este problema, seriam as referentes à minha qualidade de aproximação junto dos alunos da turma [num (re)conhecimento inicial de cada indivíduo na sua especificidade e estabelecimento de algumas regras básicas de funcionamento do espaço lectivo, regras essas em número reduzido mas de fácil e indiscutível aplicação] e a capacidade de motivação dos discentes para o desenvolvimento da proposta em ambiente de sala de aula. Com base nos dois pressupostos acima referenciados tentaria que os alunos da turma tomassem consciência da necessidade da continuidade, sem interrupção, do seu trabalho, aproveitando o apoio individual que se encontrava por mim a ser prestado, no sentido da resolução específica de cada problema apresentado por cada aluno, no desenvolvimento da sua actividade delineada.

Vejamos que no desígnio de criação e manutenção de ambientes de aprendizagem produtivos, é fundamental, uma boa gestão pedagógica da sala de aula, e, "... a chave para manter turmas disciplinadas é a *capacidade para impedir a ocorrência de problemas de comportamento* em vez de lidar com o comportamento indisciplinado logo que ocorra." (Lopes, 2000: 31). Nessa medida, e em conformidade com a situação acima relatada, com base num conjunto de estratégias utilizadas na minha prestação enquanto docente da turma, tentei, a todo o custo, criar e manter um ambiente de aprendizagem tranquilo, e tentar, através de uma gestão pedagógica eficaz na sala de aula, aumentar a motivação dos discentes, considerando que a mesma "aumenta o envolvimento do aluno, diminui os comportamentos disruptivos e aumenta a utilização do tempo de ensino (tempo académico), resultando numa melhoria do rendimento escolar do aluno" (Wang cit. in Lopes, 2000: 31).

Assim sendo, e em conformidade com o relatado, dando início a uma gestão pedagógica eficaz na sala de aula, parti de duas condições fundamentais:

- ☐ O conhecimento prévio e interessado do meu Grupo-Turma,
- ☐ A natureza das minhas primeiras abordagens diante esse grupo específico.

Salientemos a importância de um conhecimento efectivo, e bem programado, do nosso público-alvo de abordagem – a Turma. Apresentando-se este grupo formal de trabalho (de interacção directa) como um sistema social muito dinâmico, um conhecimento pormenorizado de todas as suas particularidades poder-se-á demonstrar fundamental para

uma correcta organização e gestão de metodologias de acção junto do mesmo. Sendo no seu meio que decorre o acto educativo, e na medida de uma reacção cuidada a todo o tipo de interacções sempre constantes no espaço da sala de aula, dever-nos-emos mostrar bem conhecedores das características do seu todo, através de um contacto interessado com todas as suas partes constituintes - conhecendo e respeitando cada aluno individualmente (e sua hierarquia de necessidades), e reconhecendo o seu papel no grupo.

Só através deste entendimento poderemos ajustar as nossas estratégias de intervenção e potenciar a criação de relações interpessoais mais próximas e gratificantes, fundamentais para a criação de um grupo (professor/alunos) o mais coeso e funcional que nos seja possível.

Assim sendo procurei nessa primeira aproximação detectar as necessidades, aptidões e vocações de cada aluno (partindo não só da minha observação da turma mas também da partilha com a professora cooperante do seu conhecimento do grupo) de forma a dar respostas positivas a todos os seus diversos comportamentos e resoluções das propostas da disciplina, tentando-os compreender e ajudar. Valorizei sempre as suas intervenções, atribuindo críticas positivas, tentando assim corrigir situações de inadaptação. Sempre que conveniente, elogiei respostas e atitudes que permitissem desenvolver a autoconfiança e a auto-estima dos alunos mais inseguros, promovendo o seu gosto pelo desenvolvimento das actividades da disciplina e na frequência total de todas as aulas leccionadas, delineando estrategicamente as temáticas da proposta de trabalho às ambições pessoais de cada aluno, considerando sempre a validade do reconhecimento da importância do desenvolvimento daquele projecto no seu futuro profissional previsto.

A percepção inicial que esse grupo tem do professor, a leitura que faz das suas atitudes é preponderante para a criação de posturas de actuação que se irão prolongar ao longo do ano, ou até que venham a ser contrariadas. Neste primeiro contacto, de conhecimento mútuo, é necessário por parte de um professor eficaz um cuidado planeamento da sua estratégia de intervenção junto da turma. Todos sabemos como o efeito de Halo condiciona o nosso entendimento do outro, justamente face a esse primeiro contacto, condicionando consecutivamente o nosso comportamento futuro.

Os alunos por vezes, tal como me havia já referido a professora Lídia Castro, pareciam também desconhecer algumas regras e procedimentos dentro da sala de aula. Denotemos a importância de que o discente saiba claramente o que pode (deve) ou não fazer dentro do espaço lectivo, assim como estar claramente elucidado da forma como deverá levar a cabo as suas tarefas mais básicas do dia-a-dia nas suas actividades escolares (movimentação na sala de aula, interacção professor/aluno ou aluno/aluno, etc.).

Nesta medida, com base numa postura firme e assertiva, tentei, desde o primeiro contacto com a turma, tomar as seguintes medidas:

- Fixação de expectativas – Explicando aos alunos qual o sistema de avaliação na

proposta e as competências básicas a atingir no final do desenvolvimento da mesma;

- Estabelecimento em conjunto, com o grupo, de algumas regras e procedimentos claros, eficazes, fundamentados e bem administrados – Em conversa em ambiente de sala de aula, foram estabelecidas, em conjunto, algumas regras e procedimentos básicos, dando a entender a razão da sua necessidade;
- Planeamento de um ensino estruturado – Realização de actividades atractivas e motivadoras, fruto de um planeamento cuidadoso, tendo avaliado previamente as capacidades e os conhecimentos que os alunos já possuíam.

Com base nestas medidas, e por base numa repartição de responsabilidades, assegurei, quanto a mim, uma tomada firme do leme (ainda que imperceptível para os alunos), potenciando paralelamente a motivação do grupo, perspectivando uma navegação a bom porto. A todo o momento controlei e responsabilizei individualmente cada discente pelo seu contributo na estabilidade desse processo, respeitando a sua integridade e dignidade, como elemento fundamental nesse *contrato social* estabelecido.

Na perspectiva de continuidade da análise da minha postura pedagógica em ambiente de sala de aula, e mais especificamente no que concerne aos mecanismos da sua gestão pedagógica, cabe referir que:

Há professores que são muito organizados e peritos em ensino. Neste caso, os alunos envolvem-se na aprendizagem de uma forma ordeira e os professores lidam com os pequenos problemas de comportamento de uma forma rápida e eficiente. Estes professores criam e mantêm um ambiente de aprendizagem produtivo, isto é, onde há disciplina e um ambiente centrado na aprendizagem. Neste tipo de ambiente, os alunos sentem-se seguros, não só física mas também emocionalmente e as rotinas do dia-a-dia – incluindo a linguagem, valores, expectativas, experiências de aprendizagem e as regras e as convenções não escritas – destinam-se todas elas a ajudar os alunos a aprender o mais possível (Thisman, Perkins e Jay, 1995).

Nos ambientes de aprendizagem produtivos, a ordem na sala de aula e o ensino eficaz são interdependentes (Doyle, 1986). Como já foi referido, é praticamente impossível manter um ambiente de aprendizagem disciplinado na ausência de um ensino eficaz e vice-versa. (Lopes, 2000:17)

Na perspectiva de manutenção do referido “ambiente de aprendizagem produtivo”, e considerando o mesmo como uma forte ambição em qualquer prática docente, cabe-me agora centrar sobre várias outras condicionantes fulcrais para a consecução desse objectivo primário, relativas ao desempenho das competências essenciais de ensino (*Atitudes, Utilização do tempo, Organização, Comunicação e Feedback, Colocar questões e Revisão/Conclusão*) assim como na implementação de práticas eficazes de ensino.

No que concerne às *atitudes* em ambiente de sala de aula tentei a todo o momento, no seguimento dos pressupostos definidos por José Lopes, adoptar um papel de *catalisadora*, *facilitadora* e *despistadora* (Lopes, 2000), assumindo a sua elevada eficácia, acreditando que poderia influenciar directamente a aprendizagem dos alunos, e que era da minha total responsabilidade fazê-lo. Às qualidades referidas acresce-se a de *democrática*, não mostrando, face aos seus alunos, nem uma postura *permissiva* nem *autocrática*.

Como catalisadora, tendo estado sempre bem atenta às necessidades e interesses dos meus alunos, organizando o ambiente da sala de aula, criando situações e um clima favorável e motivante, avaliando (a todo o momento) a minha forma de interacção com os discentes da turma: fazer convergir os diversos elementos da situação de aprendizagem para o fim visado. Na medida do exposto tentei sempre cumprir o plano que havia estipulado para a aula, adaptando estratégias que permitissem a motivação do meu grupo de alunos e os transportasse emotivamente para o âmago da problemática que se encontravam a desenvolver. Tentei sempre promover tarefas significativas e relevantes, envoltas em grande dinamismo e entusiasmo, imprimindo-lhes qualidade, variedade, curiosidade e surpresa. Foi ainda sempre meu desígnio central a promoção dentro da sala de aula de um ensino transdisciplinar, mostrando claramente a relação entre matérias da disciplina que me encontrava a leccionar e entre as diversas áreas disciplinares que compunham o currículo de 11º ano (dando ênfase especial às disciplinas da componente de formação específica, tronco condutor para a sua formação especializada), e aplicando sempre estes conteúdos e domínios de competências a práticas do mundo real, e experiência profissional futura, afirmando a utilidade destes saberes, motivando os alunos para a sua utilização curricular e extracurricular. A articulação entre os conhecimentos declarativos e os conhecimentos processuais assumiu ainda a maior relevância neste processo de motivação, potenciando, nos alunos, a fomentação de uma cultura gerante, permitindo que com base nessa articulação de conhecimentos, e com base numa postura crítica, estes discentes comesçassem a retirar conclusões de relevância quer para o desenvolvimento deste projecto, quer para projectos futuros no âmbito da disciplina. Com base nestes propósitos tentei ainda implementar soluções que potenciasses, nos indivíduos mais problemáticos, a possibilidade de aumentarem a sua participação, motivando-os e integrando-os paralelamente nas tarefas da sala de aula.

Como facilitadora criei um ambiente rico em recursos, prevendo um ritmo de trabalho adaptado às possibilidades e ao ritmo dos alunos, dando uma atenção personalizada a cada indivíduo, manifestando a toda a turma o prazer que sempre obtive quando qualquer dos discentes apresentou algum progresso, ajudando cada indivíduo a consciencializar as suas dificuldades, estabelecendo modelos para a superação das mesmas: agir como ajuda, apoio e guia do aluno. Apostei sempre num ensino interactivo, envolvendo a todo o instante a interacção entre todas as partes intervenientes - docente titular da turma, alunos, a minha

pessoa e o meu colega de estágio – adaptando o ritmo da actividade à especificidade de cada aluno e clima envolvente. O meu olhar percorreu regularmente toda a sala, partindo sempre da noção de conjunto para posteriormente me centrar no desenvolvimento específico de cada projecto, atribuindo a todo o instante *feedback's* do trabalho realizado, estimulando a consecução dos objectivos de cada discente.

Como despistadora, avalei a cada instante se algum aluno apresentava alguma dificuldade no desenvolvimento do trabalho da disciplina, fornecendo novas pistas de trabalho para que cada um realizasse os progressos desejados na sua aprendizagem, criando paralelamente situações novas em que o aluno pudesse investir as aprendizagens que havia acabado de adquirir: identificar os caminhos a seguir para chegar ao destino e ir mais longe na viagem – papel de relançamento. Realizei ainda, ao longo do desenvolvimento da proposta, várias conversas com a totalidade da turma no sentido de aferir as suas necessidades e expectativas, determinando potenciais de desmotivação, assim como dificuldades na aprendizagem de determinados conteúdos, na perspectiva de assim aumentar as expectativas e motivação na disciplina. Com base num contacto próximo e sustentado, acompanhei sempre todos os alunos na realização de tarefas individuais e/ou colectivas, avaliando cuidadosamente as suas prestações. Com base no diagnóstico prévio, inicialmente realizado, e acima referido, apliquei medidas individuais de intervenção, tendo em vista um apoio eficaz e sustentado possibilitando, aos alunos, uma satisfatória aquisição das competências esperadas.

Relativamente à utilização do tempo, e considerando o tempo, no quotidiano escolar, um recurso valioso enquanto possibilidade para criação, implementação e avaliação de estratégias variadas de mediação que potenciem o processo de ensino/aprendizagem, considero ter promovido uma utilização eficiente do mesmo, uma vez que consciencializei a incrementação do tempo de aprendizagem escolar (tempo útil aferido em aquisição real de competências).

No que concerne ao processo de organização, a todo o instante fui promotora de um processo de organização coerente, onde o tempo de ensino saiu reforçado, transparecendo para os alunos um sentido de ordem e equilíbrio, fundamental para a criação de um ambiente de aprendizagem produtivo. Considero, na minha prática docente em regime de estágio, ter organizado devidamente todas as actividades de ensino de modo a maximizar a oportunidade do aluno para aprender.

Relativamente ao processo de Comunicação e *Feedback* fui sempre consciente do papel fulcral de um cuidado processo de comunicação na sala de aula, utilizando uma terminologia precisa, um discurso coerente (apresentação de relações claras), sinais de transição e ênfase (assinalando as ideias mais importantes).

Na perspectiva de captar a atenção dos meus alunos tentei sempre adoptar uma postura positiva - activa, interessada, confiante e entusiasmada - reforçando estas

abordagens através de uma linguagem corporal dinâmica, transparecendo a minha íncrita vontade de estabelecer um clima global de qualidade dentro da sua sala de aula. Assegurei, a todo o momento, uma participação activa dos meus alunos, criando oportunidades para a sua intervenção solicitada e espontânea, potenciando momentos de discussão e partilha de ideias.

Tive sempre, paralelamente, o cuidado de fomentar a participação dos alunos com mais baixos níveis de sucesso, estabelecendo estratégias que visassem aumentar os seus níveis de auto-estima e auto-eficácia - dando, por exemplo, indícios quando o aluno dá uma resposta incorrecta, levando-o posteriormente a responder satisfatoriamente e atribuindo o respectivo reforço positivo.

Neste processo de comunicação nunca fui alheia às implicações positivas da atribuição de um *feedback* face a uma determinada resposta ou prestação de qualquer aluno. Esta informação retroactiva aumenta fortemente a motivação para a aprendizagem, proporcionado ao aluno a compreensão da qualidade e limites da sua progressão.

Privilegiando um clima comunicante e uma paralela aquisição construtiva do saber, estimulando a curiosidade dos seus alunos, reforçando a sua auto-estima, auto-realização, autodeterminação e auto-eficácia, julgo ter atingido, com maior facilidade, os meus objectivos diante a turma.

No que concerne ao item relativo à colocação de questões, actividades de revisão e conclusão, na perspectiva de uma aprendizagem guiada, orientei os meus alunos no seu processo de construção de conhecimento, questionando-os e atribuindo-lhes o respectivo tempo de espera necessário para que estes não ficassem constrangidos no momento da sua resposta. Essas perguntas, ainda que dirigidas inicialmente a todo o grupo, foram sendo posteriormente colocadas a um discente em particular, respeitando sempre o seu nível cognitivo, e possibilitando-me o entendimento das dificuldades desse aluno, podendo assim, *à posteriori* definir as estratégias específicas de superação que se revelassem mais adequadas. Na sua resposta tentei sempre realçar o seu conteúdo em detrimento da sua forma, tentando, quanto possível, dar um *feedback* positivo à sua participação, quando ordeira e interessada.

Durante a evolução do projecto em desenvolvimento, avaliei em vários momentos a compreensão dos limites do mesmo, criando momentos propícios para a atribuição de *feedback*. Desta forma situei os meus alunos nos limites de evolução das suas aprendizagens, e paralelamente tal actividade também me ajudou a entender as qualidades e limites da minha própria intervenção enquanto docente, junto da turma em causa.

Tal como enunciado, paralelamente a um exemplar desempenho das competências essenciais de ensino deveremos ver implementadas práticas eficazes de ensino, pelo que destaco na minha prestação docente neste limite de intervenção, essencialmente as seguintes:

- Fomentação nos alunos da importância do tempo efectivo empregue no desenvolvimento do projecto (dentro e fora da sala de aula);
- Utilização de organizadores prévios: Sempre tentei mostrar e realçar aos alunos as relações entre as aprendizagens anteriores e as actuais, potenciando a solidez da aprendizagem;
- O ensino de estratégias de aprendizagem: Com base em metodologias de âmbito cognitivo, metacognitivo e motivacionais, tentei proporcionar ao aluno (enquanto gestor consciente dos seus próprios processos mentais) uma atitude positiva, activa e estratégica no seu processo de aprendizagem, na tentativa de o dotar de estratégias que lhe permitissem regular e controlar (criticamente e autonomamente) o seu processo de aquisição de competências, e alcançar os seus objectivos de forma mais eficaz;
- Promoção da Educação Adaptativa ou Pedagogia diferenciada: Utilizando uma variedade de técnicas de ensino, adaptei os conteúdos a alunos individuais ou pequenos grupos, promovendo estratégias diversificadas no desenvolvimento de cada proposta de trabalho específica, tentando potenciar o aumento do seu rendimento escolar.

Em jeito de conclusão gostaria de considerar, pela sua pertinência, um excerto de Rui Trindade e Ariana Cosme (Cosme, A. e Trindade, R., 2002: 16):

“... a função do professor é perspectivada como um processo de participação guiada (Rogoff, 1990, in Lacasa, del Campo & Méndez, 1994:112), o qual se define como um processo *em que os papéis desempenhados pela criança e o seu tutor se articulam de tal maneira que as interacções rotineiras entre ambos, e a forma como habitualmente se organiza a actividade, proporcionam, à primeira, oportunidades de aprendizagem, tanto implícitas como explícitas* (Rogoff, 1990, in Lacasa, del Campo & Méndez, 1994:113). É de acordo com esta perspectiva que se valoriza, então o papel do professor como o papel de alguém que se encontra nas melhores condições para andaimar a actividade de um iniciado, que neste caso é um aluno, face à tarefa que consiste em tentar resolver um problema no que Vygotsky designa por zona de desenvolvimento próximo”.

Como fica patente até então, a minha postura em ambiente de sala de aula centrou-se, acima de tudo, na perspectiva de uma abordagem cognitivista da gestão pedagógica da sala de aula, uma vez que considero que, na medida de um maior investimento na prevenção que no tratamento, deveremos dar primazia a uma abordagem que realce o desenvolvimento da compreensão e responsabilidade do aluno, esperando assim ver minimizadas as intervenções de cariz mais comportamentalista.

No entanto, pontualmente, e sempre que se justificou, fiz breves incursões em perspectivas de cariz mais comportamental, nomeadamente:

- *Ignorando por vezes um comportamento inadequado* – Agindo de uma forma discreta, face a comportamentos também eles “discretos” e breves, ignorando esses comportamentos;

- *Elogiando os comportamentos desejados* – Num princípio de reforço positivo face a uma atitude positiva de um discente, elogiei claramente esse comportamento ou atitude, potenciando a repetição do mesmo quer nesse aluno quer nos restantes alunos da turma;
- *Dando ordem para por termo ou acabar com o comportamento* - Por intermédio de um tom de voz firme e numa atitude clara de acção e de liderança, dei, em situações diminutas, uma ordem específica para que o aluno terminasse com o comportamento indesejado. Na necessidade de uma repreensão directa ao aluno mais exaustiva, tive sempre o cuidado de a realizar em privado.

Não queria, no entanto, deixar por fim de considerar que enquanto professores devemos estar sempre bem cientes do papel social e cultural da instituição escolar face à sua relação directa com a dinâmica social contemporânea dominante, assim como do papel estratégico do docente neste processo. Num momento em que os nossos jovens alunos são, a todo instante, sugestionados e seduzidos pelos apelos da sociedade contemporânea, através de uma perniciosa utilização de recursos tecnológicos e didácticos nunca antes vivenciados a estes níveis, a escola deverá assumir todo o tipo de medidas ao seu alcance para motivar o aluno tornando-o detentor dos meios mais capazes de potenciar o seu entendimento da natureza dessa acção exterior, que sobre si se insurge, tendo em vista a sua manutenção como ser integral. Nessa medida, deverá ser capaz de evidenciar ao aluno o papel e razão da sua existência enquanto espaço institucional de formação, de frequência obrigatória, cabendo ao professor um papel fundamental na perspectiva de promover a motivação necessária do aluno na sua área disciplinar, parte integrante de um todo.

Procuro, a meu ver, uma escola que se afirme pela pertinência cultural e social do saber que transmite, que promova uma articulação perfeita entre os conhecimentos declarativos e os conhecimentos processuais, e possibilite ao aluno uma formação técnica e crítica na perspectiva de que este, entendendo a natureza da sociedade em que se encontra imerso, assim como a velocidade contemporânea dessa mudança, promova a sua adaptação presente e futura, em prole dos seus objectivos.

“À educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. (Unesco, 1996: 77).

2_ A Imagem - Para um entendimento crítico da realidade.

“Olhar, olhar, até já não sermos nós mesmos.” (Joly, 2008: 9)

Actualmente não podemos falar profundamente de cultura, filosofia, economia ou mesmo de política sem falarmos necessariamente também de imagem. Vivemos numa era em que as imagens adquiriram uma profunda intimidade com a vida, elas estão em toda a parte, e a todo o momento exercem um poder determinante na nossa existência. Neste quadro de influência, que tem vindo a ser ampliado pelas novas características tecnológicas da sociedade de informação, muitos são aqueles que têm sido iludidos pelas suas propriedades simulacrais. Será a imagem digital/numérica a grande descoberta tecnológica do nosso tempo (devido a todas as características inovadoras que lhe têm vindo a ser imputadas)? Será ela responsável pelo sentimento, que tem vindo a ser manifestado por alguns pensadores, de que o mundo se transformou numa película de meras aparências?

Importa aqui reflectir sobre o novo estatuto que a imagem coetânea possui, e que parece ter anulado o anterior poder que lhe havia sido investido, quer pela metafísica, quer pela teologia, quer ainda pelo mundo da representação artística – o de ser uma representação, ou signo de algo credível, ou ainda, o de ser representação de si mesma (tendo sido o Renascimento a proporcionar esta abertura histórica para o período moderno).

Vejamos que actualmente as imagens não são, de modo algum, fruto exclusivo da criação artística, como aconteceu durante séculos. Elas configuram-se agora (devido em grande medida à sua fisiologia digital) como o instrumento por excelência da contemporaneidade, e parecem estar ao alcance operativo de qualquer um. A imagem (feita pelo homem) de facto generalizou-se, e quer a olhemos ou fabriquemos estamos diariamente em contacto com ela.

Ir-se-á também reflectir sobre a utilização que a Igreja fez da imagem durante séculos, como meio de distinguir aquilo que é profundamente humano do que é sagrado e invisível. A imagem simbolizava de forma eficaz e instrutiva (muitas vezes pela sugestão de terror) o lado invisível e sagrado da fé, funcionando como meio de gestão do património visível e invisível. Ela desempenhava o papel de mediação entre o mundo do homem e o mundo sagrado de Deus. Nesta medida, foi ainda “responsável” por diversas querelas entre iconoclastas e iconófilos. Esta relação estimulada no seio da igreja vinculou a imagem à ideia de representação do sagrado, tendo sido necessário percorrer um longo período de tempo para que este dogma se comesçasse a desvanecer e consequentemente se permitisse à imagem o desenvolvimento de uma nova relação com a vida.

Historicamente a evolução da utilização e entendimento da imagem revela que esta era inicialmente utilizada como meio de conferir um determinado sentido para a existência

do homem (sem o qual a contingência pesaria demasiado), para coetaneamente invadir de forma decisiva todos os espaços culturais. Deste modo, e num primeiro momento, o entendimento da imagem consubstancia-se enquanto meio configurador de uma *Imagem do Mundo*, para contemporaneamente se concretizar como agente disseminador e desmultiplicador de múltiplas imagens do mundo, configurando-se assim a contemporaneidade como um *Mundo de imagens*. Esta acentuada transformação revela que a imagem contemporânea parece estar investida de um novo e mais poderoso poder que nos séculos anteriores. Assim, têm vindo a ser produzidos uma pluralidade de discursos, oriundos dos mais variados campos do saber (o que prova, em certa medida, a abrangência do seu poder de influência) que reflectem sobre a sua significação, a sua expansão massiva para o interior de todas as categorias do cultural, bem como, sobre o seu poder de sedução/manipulação e sobre os efeitos gerados pela sua presença massificada na tecnocultura actual.

Aquilo que de facto caracteriza a contemporaneidade é a crise do simbólico, que adveio em grande medida da tendência moderna para transformar tudo em imagem.

O que está em causa é a transformação de tudo em imagem, com a consequente crise do simbólico. Falar de «imagem do mundo» antes da modernidade é, por certo um anacronismo, mas tem razão de ser, pois genealogicamente as *imagines mundi* medievais estão geneticamente na origem de algumas tendências cruciais da actualidade.

A simbólica forte ainda era uma maneira de controlar o devir nihilista das imagens, sendo em si mesma sistema de controlo, de dominação, necessariamente associado ao imperativo de criar «imagens do mundo». (Miranda, 2002: 161)

À imagem única¹, pré-moderna opõe-se actualmente a multiplicidade de imagens niveladas ao mesmo nível hierárquico. Contemporaneamente todas as imagens se equivalem, (das “totais” às mais ínfimas), não existem hierarquias entre elas, uma vez que também o conceito de sagrado na nossa sociedade se desvaneceu, encontrando-se o indivíduo imerso acriticamente num vasto mar de imagens de diversificadas genealogias (fixas, mecânicas, móveis, analógicas, digitais, artísticas...). A imagem passou de meio mediador da nossa relação e entendimento com o mundo, para objecto central do agir contemporâneo, na medida em que foi integrada pelo sistema económico (ao mais alto nível), político, tecnológico...

Pretende-se, nos pontos que se seguem, produzir uma reflexão crítica acerca do estatuto da imagem na era da sua banalização (na medida em que ela penetrou na contemporaneidade em todos os sectores, quer do conhecimento, da comunicação, quer

¹ Imagem suportada por um conjunto de instituições e práticas que a usavam para conferirem uma determinada ordem, e unidade, ao mundo desordenado e caótico por natureza.

mesmo na economia, política, entre outros domínios) estabelecendo comparações com o percurso/estatuto e papel social da mesma noutros momentos históricos.

Nesta medida, a nossa reflexão ir-se-á estruturar em torno do conceito de imagem e da sua relação com a vida.

Começaremos a nossa abordagem debruçando-nos sobre a centralidade que a visão ocupa na Cultura Ocidental, tentando perceber como essa centralidade influiu na construção do poder que actualmente reveste a imagem. Seguidamente ir-nos-emos centrar na análise do conceito de imagem, tentando reconciliar os múltiplos usos da palavra, e abordando também a complexidade da sua natureza, entre imitação, sinal e convenção.

Em seguida, e já com o conceito de imagem devidamente escalpelizado, iremos reflectir sobre o estatuto da imagem na contemporaneidade, e da sua possível influência num certo afastamento da experimentação da realidade (abrangendo outros sentidos, nomeadamente o tacto). Por último, iremos centrar a nossa análise no contributo que o actual Ensino Artístico (no Ensino Secundário) proporciona aos seus discentes, no sentido de estes adquirirem, ou não, uma atitude crítica (baseada num sentido de ver, activo, por englobar outros sentidos para além do visual) e experimental face à realidade. Será que este ensino específico contribui para que no discente se estruture um *modo de ver*, mais atento, crítico e consequente (gerador de acção) da imagem e da realidade? Aqui se levanta ainda mais uma interrogação: Será que a partir do estudo centrado na imagem se pode desenvolver no aluno esse posicionamento crítico face a um mundo que, segundo alguns autores, parece estar reduzido a uma película de meras aparências?

Vejamos que estes alunos, quer sejam encarados apenas como consumidores de imagens, quer como futuros produtores de imagens, deverão possuir um conhecimento aprofundado sobre o conceito em causa, dominando o sentido alargado da utilização do mesmo, bem como a fisiologia da imagem no contexto das artes visuais, dominando ainda a sua sintaxe para que, deste modo, possam ir adquirindo um estruturado e profundo sentido crítico face à recepção e produção de imagens. Deverão ainda ser cientes que “todas as imagens corporizam um modo de ver” (Berger, 2005:12), pelo que *ver* não pode se encarado como acto automático e passivo face ao que nos rodeia. Ver implica uma reacção, um posicionamento face ao que se encontra à nossa volta.

Estarão os discentes a ser preparados para este *modo de ver*, diga-se divergente, mobilizador de uma atitude crítica e inventiva face ao real, ou, pelo contrário, o actual sistema de ensino não proporciona ao aluno este sentido de envolvimento face ao mundo que o rodeia?

Estas serão algumas das questões com que ao longo da última parte da nossa reflexão nos iremos confrontar e tentar responder, ainda que bem cientes de que qualquer resposta será sempre provisória e incompleta. Nessa última parte da nossa investigação iremos utilizar também, como matéria de reflexão, as anotações decorrentes da observação

e experiência pedagógica, no âmbito das disciplinas de Ensino Artístico do Ensino Secundário, que nos foi proporcionada aquando da realização do Estágio Pedagógico na Escola Secundária da Maia, enquadrado no Mestrado em Ensino das Artes Visuais do 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

2.1- Da Civilização das Imagens à Civilização Fantasmática

Na actualidade são grandes as expectativas depositadas no que a cultura da imagem poderá proporcionar ao homem. Com frequência somos confrontados com terminologias como, “civilização das imagens”, “sociedade do espectáculo”, entre outras. Tais terminologias indiciam que a imagem parece ter entrado definitivamente para a nossa vida e adquirido uma verdadeira intimidade com a mesma. As crenças em torno da imagem são muitas e desenrolam-se aos mais variados níveis, como acontece sempre que uma nova tecnologia de consumo é inventada e integrada no dia-a-dia, criando uma espécie de obsessão fetichista nos utilizadores - o que foi denominado por McLuhan como “a narcose de Narciso”². (McLuhan, cit. in Kerckhove, 1997). A obsessão contemporânea parece passar exactamente pela produção, circulação e consumo (aos mais variados níveis) de imagens.

As principais expectativas depositadas na imagem parecem ser as seguintes: que esta possa vir a proporcionar uma maior segurança relativamente aos perigos do mundo; que possibilite, de forma segura, maior felicidade e prazer ao ser humano, nomeadamente através da ampliação do seu leque de experiências, de fantasias e desejos³, bem como alargando o seu conhecimento do mundo; que esta possa proporcionar também novos tipos de sociabilidade e a criação de novas comunidades.

São muitas as promessas e projecções utópicas em torno das tecnologias da imagem e da tecnocultura de uma forma generalizada, mas não deveriam já estas promessas ser devidamente questionadas? De facto, estas promessas fazem parte de uma estratégia de ilusão compulsiva, tal como refere Kevin Robins (Robins, 1996:28), veiculada por um sistema cultural e económico (que se movimenta e desenvolve à velocidade de um chip electrónico) que tira o máximo proveito da imagem. Essa estratégia falaciosa assenta na manobra por excelência do nosso tempo, - a “fabricação eficaz de um simulacro” (Klossowski, 1970 cit. in Miranda, 2002). Deste modo, a produção eficiente de um simulacro, tornou-se o meio mais eficaz de garantir o valor e a venda de um produto, ou de uma

² Isto significa que é desencadeado no indivíduo o desejo de querer que as máquinas ou objectos que possui sejam dotados de poderes muito superiores ao uso que deles irá na realidade fazer. Vejamos o exemplo comum de um comprador de um automóvel, que apesar de o limite de velocidade ser 120km/h quer que o seu BMW atinja, pelo menos, uma velocidade máxima equivalente ao dobro da velocidade máxima estipulada pela lei.

³ Referimo-nos aqui essencialmente às imagens digitais e às imagens dinâmicas que fluem no espaço da realidade virtual – o ciberespaço. Vejamos que este espaço se tem consubstanciado na actualidade como um local imersivo, e enquanto espaço por excelência de possibilidades, ou seja, como muitos autores defendem – último destino utópico.

realidade, o que apenas é possível recorrendo à imagem enquanto espectro ou fantasma. Consegue-se aqui, vislumbrar já o grande poder que a imagem da actualidade detém, pelas poderosas características que possui e que estão, sem qualquer dúvida, a ser exploradas a nível económico.

Têm sido muitos os autores, que têm reflectido sobre a referida *cultura da imagem*, revelando através das suas narrativas, em torno do poder que as imagens detêm actualmente, um pensamento estruturante mais, ou menos utópico. Neste ponto da nossa abordagem pretendemos reflectir sobre esse poder de que se investem hoje as imagens, começando num primeiro momento, por analisar os diferentes poderes que a imagem revelou possuir em diferentes espaços temporais anteriores à modernidade. Iremos interrogar-nos se estaremos a viver actualmente na chamada “*civilização das imagens*”, ou se pelo contrário, esta terá já cedido lugar a uma nova “*civilização*”, em maior conformidade com as novas características das imagens da actualidade, nomeadamente a sua fisiologia digital. Para a persecução de tal objectivo, recorreremos ao pensamento de alguns autores de manifesta relevância nos temas em análise.

Importa assim centrar a nossa abordagem no estatuto e função/funções que a imagem desempenhou ao longo de diferentes momentos históricos que estão na génese da cultura ocidental de que somos herdeiros. Assim, neste momento é fundamental retermos que até há cerca de sensivelmente um século e meio, a história das imagens e da sua influência era incontornavelmente, a história da arte e da representação. Vejamos que os artistas eram os criadores exclusivos e absolutos da imagem.

Começaremos assim pela imagem que surge no contexto dos primórdios da oficialização da religião Cristã (em 313 d.C. por Constantino). Vejamos, que neste contexto a imagem surge essencialmente enquanto evocação (presentificação de algo que está ausente) e representação (ilustração de uma ideia, ou de uma narrativa), evoluindo, paralelamente ao desenvolvimento do Cristianismo, para uma função mais explicitamente metafísica, ao assumir o papel de mediação entre o Mundo Humano (mundo visível) e o Mundo Sagrado (mundo do invisível).

É sem dúvida a tradição metafísica e teológica que estabelece uma ligação significativa entre o mundo humano (das suas crenças, práticas e convicções) e o mundo das imagens (de sombras e reflexos). Esta associação traduz-se, em colocar o mundo dos homens num plano inferior ao das imagens, como aliás podemos constatar pensando na hierarquia sócio-cultural de algumas civilizações da Antiguidade, nomeadamente a Civilização Egípcia ou Grega. Deste modo, as imagens foram ao longo da História significativamente utilizadas, não só, pelo seu potencial instrutivo associado às suas qualidades representativas, mas, e sobretudo, como elementos mediadores entre o Mundo dos Homens e o Mundo Divino de Deus (ou ainda, o mundo dos deuses - nas civilizações pagãs). Em múltiplos momentos, foram ainda consideradas como ícones, ou seja como

entidades divinizadas, e como tal, alvo de veneração ou adoração. Vejamos a título de mero exemplo o culto que os Egípcios prestavam a algumas imagens, entre as quais a do deus Horo.

Platão, indubitavelmente um dos grandes “arquitectos responsáveis pela génese da cultura Ocidental” manifestou, múltiplas vezes, o seu repúdio relativamente a alguns tipos de imagens, uma vez que eram produzidas por artistas mais preocupados com a representação centrada naquilo que ele considerava ter uma existência meramente relativa – representação centrada na imitação da natureza. Acreditava que só era possível criar algo manifestamente belo/útil, se o seu criador tivesse os olhos fixos no que ele considerava ser constante – as ideias. Encarava assim que a natureza só podia ser alvo de opiniões e de sensações irracionais, uma vez que era efémera e como tal, apenas o mundo das ideias poderia ser alvo da razão e do intelecto, uma vez que era o único mundo que se apresentava de facto como eterno.

O filósofo acreditava que a imagem, enquanto manifestação artística, só atingiria o belo (e consequentemente só se revelaria verdadeiramente útil) se o artista fosse capaz de ver para além do simples modelo natural cambiante, e de obter um conhecimento mais autêntico e permanente deste (os objectos assim criados mostrar-se-iam mais próximos do modelo ideal de beleza, e poderiam assim ser mais úteis ao Homem na sua busca das ideias divinas). Assim, a imagem só se revelaria como verdadeiramente bela/útil se conseguisse deixar de ser uma imitação da realidade, uma vez que de outro modo, mais não seria do que uma imitação, em terceiro grau, da natureza distanciando-se do mundo divino (o mundo das ideias). Uma tal arte estaria limitada à criação de meras aparências (obras sem alusão à verdade, e como tal, em tudo distanciadoras do real) só podendo ser entendida como arte fantástica, em nada útil ao homem, uma vez que só o iria distanciar ainda mais, do seu grande objectivo, que era o de atingir o conhecimento acerca do mundo real (o mundo divino das ideias, de que o Homem só tem breves recordações dos momentos de reencarnação).

Apesar da cultura grega nos deixar uma herança claramente questionadora do papel das imagens (confirmada, quer pela *Alegoria da Caverna*, quer ainda pelos exemplos evocados por Platão na sua *República*, entre outros exemplos), em que estas apenas conseguiriam atingir um papel relevante se conseguissem materializar/dar corpo aos conceitos de beleza/verdade, ou seja, quando manifestamente incorporavam em si os conhecimentos da harmonia matemática do universo; ela influenciou inquestionavelmente a proliferação das imagens nas civilizações que dela descenderam. Vejamos como a arte Grega influenciou determinantemente a arte Romana, e ainda poderíamos reflectir sobre a utilização que foi feita pelos Romanos dos conhecimentos herdados dos Gregos relativamente à representação/imagem. Estes foram de facto fulcrais para a expansão do poder da imagem associado aos conceitos de representação e evocação/sugestão (as

imagens representavam através dos mesmos cânones, Imperadores e deuses ao mesmo nível, servindo para glorificar e ampliar o poder daqueles que eram representados e para comunicar com o mundo invisível dos seus deuses).

“Tudo se passa como se, por razões obscuras, a relação do humano com a natureza ou com aquilo que ele não é existisse numa «imagem» que dê sentido ao que faz, ao que pode esperar ou pode realizar.” (Miranda, 2002: 158)

Apesar de no início do cristianismo, a utilização das imagens não ter sido bem tolerada, ao ponto de nos primeiros dois séculos depois de Cristo, não terem sido utilizadas imagens, esta proibição iria ser progressivamente abolida. Este processo correspondeu a uma adaptação do mundo cristão ao mundo pagão, desde sempre povoado por muitas imagens icónicas (pensemos, no já referido exemplo dos Romanos). A crescente incorporação das imagens na Religião Cristã apresentou-se ainda, como uma estratégia indispensável para assegurar a difusão da fé. Assim, verifica-se que a iconografia cristã não é totalmente original, tendo sido transpostos modelos pagãos de representação para o cristianismo logo após o reconhecimento oficial do culto em 313 d.C. É ainda de realçar, que logo após a referida data, o cristianismo se transformou significativamente devido essencialmente à adesão de uma nova classe ao culto - a classe dos mais poderosos cidadãos romanos. Assim as representações cristãs, inicialmente pouco aparatosas e com intenções meramente ao nível do seu poder evocativo e narrativo, passam agora a ser dotadas de um plano de intenções mais alargado. Nas representações, Deus e o seu séquito passaram a ser dotados de atributos iconográficos da corte imperial, e ainda, de motivos simbólicos próprios do imperador e do seu império. Não terá aqui, já o próprio imperador Constantino, bem como a própria Igreja, que agora tinha conseguido através da afirmação de uma ideologia imagética promover o desenvolvimento da sua fé, começado a perceber a potência profundamente enraizada nas imagens para provocar a comoção humana? Ou ainda, para através da manipulação temática das imagens transmitir mensagens subliminares, nomeadamente exortar a relação entre poder político e religioso?

Que outra justificação teria levado os Cristãos a recuarem relativamente à ideia veiculada no antigo Testamento, no que concerne à interdição no seu culto da utilização de imagens? E ainda, o que os terá impulsionado, após terem aceite a entrada das imagens no seu culto, a adoptar ícones e representações oriundas da iconografia pagã?

Não menosprezando todos os factores sócios culturais, económicos e teológicos deste período específico, afirma-se com convicção a ideia, de que, o que terá contribuído decisivamente para estas alterações tão significativas de procedimentos, terá sido exactamente a consciência da imagem não só como meio potencial de difusão da fé, mas também, e fundamentalmente, da imagem como a única entidade capaz de estabelecer um fundamento credível/verosímil da hierarquia consagrada pela religião. Sem dúvida que a imagem se consagraria ainda como elemento de mediação imprescindível entre os dois

níveis fundamentais da hierarquia teleológica promovida pela igreja – o mundo dos homens e - o mundo de Deus, ou Mundo Sagrado. São ainda as características estilísticas, quer da arquitectura, quer da pintura e escultura, e ainda a forma como estas se articulam para a obtenção de uma determinada envolvente, que nos podem indiciar a confirmação da ideia que acima se fundamentou, senão vejamos:

“Os santuários anexos aos lugares santos são magnificamente decorados; o esplendor da sua aparência devia produzir sobre os peregrinos, vindos quase sempre do campo, um certo efeito psicológico e proporcionar-lhes fortes emoções religiosas. Nada é demasiado belo nem demasiado caro para esta finalidade. Procura-se com especial empenho dar uma certa solenidade à estrada que leva ao objecto de veneração recorrendo ao princípio de uma sumptuosidade crescente e mesmo com frequência, a efeitos teatrais”. (Groslier e Châtelet, 1985: 196)

O papel da imagem poucas alterações sofreu, após esta primeira definição do seu campo de intervenção iniciada com o entendimento da imagem enquanto fundamento metafísico, que povoou algumas das primeiras civilizações da antiguidade, e ainda, que serviu de estrutura à edificação da religião católica (apesar de todas as querelas que suscitou múltiplas vezes entre iconófilos e iconoclastas).

Durante a Idade Média o seu papel manteve-se, quer ao nível da representação/instrução da grande massa populacional (que não sabia ler, nem escrever e assim, só através das imagens poderia aceder aos fundamentos da sua fé), quer ainda, ao nível da assunção do fundamento metafísico da existência do Homem, assegurando inabalavelmente a Hierarquia Divina pregada pela Igreja. Assim, a imagem de que falamos até aqui, é sobretudo entendida enquanto representação e enquanto entidade divina, revelando-se fulcral para o entendimento e edificação histórico-cultural das civilizações mencionadas. Só no Renascimento esta ideia começaria a ser questionada, na medida em que se começa a substituir a *mundivisão* alicerçada na fé, pela fundamentada na razão (nomeadamente pelo estudo dos Clássicos), o que irá delinear algumas alterações significativas na definição de novos campos de acção e conceptualização da imagem. Apesar da imagem continuar a exercer o seu poder no âmbito da exaltação da fé, o Renascimento afigura-se como um momento histórico propiciador de mudanças que se viriam demonstrar fundamentais.

Na Idade Média o homem era já considerado a medida de todas as coisas, no entanto, é no Renascimento que esta premissa se insere plenamente e se reveste do mais completo sentido. O homem constituía sem dúvida o esquema basilar da Idade Média, mas era o homem representado enquanto personagem, adquirindo uma configuração simbólica deformada. Importa aqui reflectir, que para o homem da Idade Média a vida terrestre era vivida em função da vida eterna, pelo que as imagens religiosas eram fulcrais para o entendimento do seu papel no mundo. A arte desempenhava assim uma função

essencialmente religiosa. Tanto as imagens figurativas, como as imagens arquitectónicas eram entendidas como referencias a uma ordem superior de que dependia o todo. Nas imagens estava inscrita uma ideia de mundo em que convergiam também os princípios de conduta, ou seja elas consubstanciavam-se como o princípio de uma coerência absoluta e irrefutável.

Ao longo do séc. XIV desenrola-se uma nova orientação da cultura, que vai demonstrando o seu intuito de configurar uma cultura progressivamente mais laica. Surgem no entanto evidentes dificuldades em estabelecer um sistema cultural ideologicamente desvinculado da religião. Nessa medida, também as primeiras intenções de estabelecer um novo sistema plástico, que rompesse com as tradicionais concepções de arte sagrada, surgem em torno de temas que continuavam a ser religiosos. Só durante o séc. XV, fruto da articulação de um conjunto complexo de factores, entre os quais: valorização sentimental e ideológica da Antiguidade; o surgimento de uma nova concepção de existência, associada à consciência de se estar a viver numa nova época; e ainda, o desenvolvimento do pensamento humanista dos séc. XIV e XV, iria ser possível adoptar uma mentalidade mais laica (que pretende romper com os vínculos culturais tradicionalmente desenvolvidos pela Igreja). Vejamos ainda, que inicialmente as transformações sociais, económicas, políticas e ideológicas foram mais profundas e radicais, que as que tiveram lugar a nível cultural. É assim de salientar, a título de mero exemplo (uma vez que não é nosso intuito aqui, fazer uma exploração exaustiva do contexto histórico-social) que ainda no séc. XIV, mais concretamente no ano de 1378, um cardador de lã tomou o poder em Florença, o que ilustra bem a progressiva ascensão da burguesia ao poder, e com ela também uma concepção de vida mais próxima dos valores associados ao concreto, à riqueza e ao estatuto. O Renascimento do séc.XV revela-se assim fruto de um conjunto complexo de condicionantes que iram proporcionar, ao contrário do que até aí se passara, o desenvolvimento sustentado de um novo conceito de vida e de Homem. O Homem passa a ser entendido enquanto indivíduo (na sua dimensão espiritual), mas também enquanto conjunto de ossos e músculos (concepção oriunda de uma crescente consciencialização do concreto, material e científico). Este novo entendimento do Homem deve-se, em grande medida, à ressurreição consciente do passado - tradição clássica. Vejamos, que em Itália os vestígios Romanos, nunca deixaram de exercer uma certa influência na arte, mas foi durante o séc. XVI que os Italianos regressaram deliberadamente ao período clássico, considerando-o como a grande fonte civilizacional. Isto significa que pela primeira vez, o Homem se revela curioso acerca da sua própria identidade e potencialidades, não se satisfazendo unicamente com as explicações metafísicas provenientes da igreja, acerca da sua origem. Começa-se a desenvolver uma curiosidade experimental quer, em torno do Homem, quer em torno da natureza, o que leva a um conjunto significativo de descobertas e invenções, e ainda, a novos procedimentos e atitudes face à vida.

O Renascimento constitui assim, um período único no que concerne à reunião de condições para que as artes se encaminhassem no sentido de uma liberdade, nunca antes, até essa data afluída. De tal forma é expressiva essa liberdade, que quase se esquece que, quer a pintura, quer a escultura continham temas e origens religiosas, e ainda, que eram exactamente essas encomendas que mantinham a arte viva. As consequências dessa liberdade manifestaram-se aos mais variados níveis, sendo que ao nível da imagem ocorreram alterações fundamentais.

Com o interesse dos artistas pelo estudo do passado clássico (civilização Grega e Romana) a arte sofre profundas mudanças, tanto a nível técnico, como também ao nível dos motivos e temas representados. Vejamos ainda que seguimento do espírito humanista da época a arte se vai progressivamente tornando mais laica no que concerne aos temas representados, sendo que muitas vezes temas da mitologia pagã eram adicionados aos temas cristãos. A nível do desenvolvimento técnico registam-se neste período alterações fundamentais. É descoberta a pintura a óleo que viria a substituir a tradicional pintura a têmpera, proporcionando um novo brilho às pinturas, conferindo assim mais realismo e autenticidade às representações. É também neste período que se assiste a um estudo minucioso do corpo humano, da sua anatomia e da sua expressividade. Tal estudo não se circunscreveu apenas ao corpo do ser humano, mas também se alargou, pelo que os artistas se dedicaram ao estudo da zoologia e da botânica. O estudo aprofundado do corpo do homem e dos animais levou a que conjuntamente com o domínio da perspectiva, as representações se investissem de uma nova força intrínseca, e de uma outra presença volumétrica. Tanto a pintura, como a escultura, povoam-se agora de personagens cheias de vigor, autenticidade e realismo. Vejamos que com o Renascimento, mais concretamente com a obra *David*, “Donatello vai despir os corpos” (in Goslier e Châtelet, 1989). A idade média tinha vestido o corpo humano, mas pela influência do estudo da Antiguidade Clássica Donatello vai terminar com esta regra.

Poderemos ainda continuar a referir outras invenções e avanços no âmbito da representação da imagem, tais como a invenção do *rilievo schiacciato* (provavelmente por Donatello) na escultura, a invenção do quadro transportável, ou ainda o *sfumato* na pintura (cujo maior mestre nesta técnica foi Leonardo da Vinci). Sem dúvida que os avanços técnicos deste período são muitos (e aqui apenas se referiram alguns), e foram fundamentais para o desenvolvimento de um novo estatuto da imagem. As imagens investem-se então de um novo poder sedutivo, tornam-se mais reais e abrangentes, e são cada vez mais desejadas pelas famílias que detêm o poder. Vejamos que as encomendas artísticas neste período, apesar de continuarem a ser lideradas pela igreja, começam velozmente a ser um requisito fundamental de todos aqueles que detêm o poder, uma vez que representam um enorme prestígio. Assim, aristocratas, burgueses ou ainda instituições de carácter público, tornam-se mecenas artísticos e fazem doações para igrejas e

instituições piedosas. Os gastos artísticos tornam-se generalizados e todos os príncipes, nobres e grandes senhores comprometem-se com esses empenhos. Os gastos com os encargos artísticos não são vistos como um luxo, ou como um dispêndio desnecessário, mas antes, como algo absolutamente necessário, mesmo essencial. Esses gastos são encarados como uma forma de ostentação da condição e prestígio dos mecenas. O dispêndio e o luxo eram fenómenos vinculados intimamente à mentalidade aristocrática e burguesa dos novos comitentes. Leon Baptista Alberti faz referência aos gastos que se devem empreender para este fim, os quais, “se não devem ser uma dissipação de bens, têm que ser suficientemente amplos e generosos para atender à honra, virtude, honestidade e dignidade da família”.

Observamos aqui, uma vez mais, o poder que a imagem detinha neste período. As imagens eram sinónimo de prestígio e valor social. Vejamos que na Idade Média a relação com os mecenas era muito mais primitiva e elementar. A arte movia-se dentro de uma hierarquia teológica em que o mecenas, através das obras que promovia, participava de alguma maneira. Tratava-se de expressar uma ideia de prestígio que aparecia referendado pela Divindade. A presença do encomendador do séc. XIV nas composições, assim como, os temas escultóricos dos sepulcros, mostram claramente que o comitente se fazia representar, mas não retratar. O encomendador aparece representado de acordo com a codificação de um sistema hierárquico - representação dos personagens humanos a menor escala que os sagrados - apesar do espaço em que estes se encontravam representados ser aproximadamente o mesmo. Através das suas encomendas, o encomendador da Idade Média não desejava ficar na memória colectiva, ou participar na ordem existencial, ao contrário do que pretende o do Renascimento.

Em pleno séc.XV, o “encargo” assume o papel de ostentação do prestígio político, ideológico, representativo e emblemático. Os retratos equestres, e o desenvolvimento do género, *Retrato*, são exemplos evidentes, onde se pode visualizar o prestígio ou a “ideologia do poder”. A imagem (pintura, escultura e arquitectura) serve aqui de instrumento a esta filosofia. Vejamos o exemplo de Lorenzo el Magnífico, para quem os seus artistas eram considerados como uma arma política e um instrumento para desenrolar uma autêntica estratégia diplomática. Através dos seus artistas e obras, manteve importantes contactos que implicavam uma relação política (enviou os seus pintores, como o grupo que trabalhava para o Papa na Capela Sistina, em 1481, como uma autêntica “embaixada diplomática”). A arte/imagem investe-se aqui de fins distintos dos religiosos, servindo propósitos políticos, através de um normalizado processo de cálculo. Movimenta-se como um instrumento de novas funções, entre as quais, a política e a diplomacia são as mais notáveis.

A arte vai também, pela primeira vez integrar, e desenvolver por si mesma, uma reflexiva investigação racional, desvinculada de qualquer mediação teológica. Vai-se assim

desenvolvendo um nacionalismo cultural e político. A cultura vai assumir neste período o papel de autêntico catalizador de prestígio.

É aqui, em pleno Renascimento, que a imagem começa pela primeira vez a assumir alguns dos contornos que só séculos mais tarde viria a ter plenas condições para desenvolver, nomeadamente a sua capacidade sedutiva (que acabamos de referir em diferentes níveis, nomeadamente pela invenção da perspectiva, da pintura a óleo, entre outras inovações) e a sua capacidade de mobilidade, associada à criação de um imaginário colectivo mais uniforme. Vejamos que é também no Renascimento que se desenvolvem as técnicas de gravura, permitindo assim pela primeira vez, que quadros famosos sejam reproduzidos através dessa nova técnica, e como tal, se tornem conhecidos num âmbito geográfico mais alargado. É assim a primeira vez que se associa à imagem a ideia de mobilidade e também de automatismo.

“Desde a invenção da perspectiva no primeiro quartel do século XV, as artes da imagem nunca mais deixaram de se automatizar. A cada etapa desta automatização, o produtor de imagens vê a sua função amputada, alterada ou deslocada pela técnica, que toma cada vez mais espaço nas operações de figuração. É assim obrigado a redefinir-se constantemente, face à imagem, enquanto *sujeito* ... Enquanto a técnica e os seus automatismos estão sob o controlo do autor, as duas componentes do sujeito funcionam em harmonia. O sistema de figuração extremamente potente inventado na Renascença perdurou sem contestação durante perto de cinco séculos. Neste sistema os automatismos técnicos (ópticos e geométricos) eram rigorosamente controlados pelo pintor; o seu principal trabalho residia muito mais naquilo que Alberti chamava o “acoplamento dos corpos” ou então a história, tarefa que nenhum procedimento técnico podia elaborar, do que a elaboração daquilo que o quadro contava, do que dava sentido às figuras e impunha a marca do autor”. (Couchot, 1999)

A técnica no Renascimento adquire uma importância fulcral, assim, e no que concerne à imagem, assiste-se neste período ao desenvolvimento de uma relação fulcral entre imagem e técnica, sendo que, quem geria essa relação era inquestionavelmente o artista. No entanto, esta relação (que também contribuíra para uma maior liberdade das imagens) viria a revelar-se perniciosa para o prestígio da arte séculos mais tarde, com o surgimento da fotografia.

“Mas com o aparecimento da fotografia, que tornava automática a maior parte das operações até então confinadas ao pintor, a máquina óptica confiscava-lhe aquilo que constituía uma grande parte dos seus privilégios. As duas componentes do sujeito entravam em rivalidade. Um sujeito doravante fortemente aparelhado ao dispositivo de tomada de vistas deslocava o autor das suas funções e obrigava-o a renegociar o domínio sobre a imagem a partir da conquista de novos territórios que escapavam à exploração da fotografia. Daí a reacção violenta do meio artístico que se conhece e a primeira crise da modernidade”. (Couchot, 1999)

Vejamos ainda, no que concerne ao Renascimento, que associada à ideia de génio artístico surge então a ideia da reprodução e circulação das suas obras mais conhecidas, não só a nível nacional, mas também a nível mundial. Aqui a imagem começava a dar os seus primeiros passos, no sentido de entrar na vida e imaginário da população civil. Mas só muito mais tarde, já em pleno séc. XIX, voltariam a ser dados passos nesse sentido, nomeadamente através da invenção da fotografia.

Para analisarmos de forma mais ampla, os passos fundamentais que foram dados no Renascimento no que concerne à imagem, precisamos ainda salientar que este foi o período em que, pela primeira vez, se entendeu a imagem não só como representação de algo, mas também como representação de si mesma - Imagem enquanto conceito. Vejamos o caso paradigmático do artista Leonardo da Vinci que nunca se revelou satisfeito com a recriação da realidade, pretendendo sempre exprimir através da pintura muito mais do que meras aparências. Assim o estudo exaustivo e a experimentação da natureza, não servem somente o objectivo de a representar correctamente, mas esse estudo é sobretudo movido pela curiosidade intrínseca, deste autor, de tudo tentar perceber na sua essência e génese (à semelhança do que Platão defendia para arte, como sendo o seu único fundamento válido). Deste modo, Leonardo ilustra bem a evolução significativa que ocorreu neste período especificamente no campo da imagem, não só pelas inovações de que a imprimiu, mas sobretudo pelo entendimento que fez da mesma. Esse entendimento é conceptualmente, e formalmente, distinto do formulado e praticado nos séculos anteriores, é o de imagem enquanto representação da própria representação. Pretendemos aqui salientar que a pintura a partir deste momento já não ambiciona meramente representar um tema, mas pretende muito mais, pretende apresentar uma versão crítica de um tema, e ainda apresentar uma imagem que não é só resultante da idealização do tema, mas resultado também da investigação e idealização do artista no que concerne à própria imagem, enquanto imagem.

Que outro entendimento poderíamos fazer do inúmero conjunto de obras inacabadas por Leonardo da Vinci? Essas obras encontram-se inacabadas, talvez devido à própria ambição dos fins para elas idealizados pelo artista – conciliar a exactidão material e a dimensão espiritual (o artista não se satisfaz em representar as aparências concretas, ele deseja transmitir a ordem superior, a perfeita harmonia que os incessantes estudos lhe revelam). Esta dimensão da imagem é aliás experimentada por inúmeros artistas do Renascimento, e cada um, de um modo formalmente distinto (os artistas estimulavam a individualidade de estilos e procedimentos).

Este é um período de viragem fundamental para o nosso estudo da imagem. A partir daqui a imagem é provida de uma liberdade nunca antes atingida, passando a existir enquanto imagem e a ser pensada enquanto tal. O seu percurso e as suas qualidades intrínsecas de poder ir-se-iam modelando e ganhando novos contornos à medida que a arte

caminhava ao longo de todo o séc. XIX, num sentido cada vez mais autónomo e livre, construindo um discurso cada vez mais em torno das suas problemáticas intrínsecas.

Assim, com a aproximação da modernidade, ocorre uma alteração no que concerne ao tipo de poder que até então investia as imagens. Esse poder, que as imagens possuíam, e sobre o qual nos temos debruçado através da análise de diferentes momentos históricos, foi como concluímos, o de estas serem entendidas como signos credíveis de algo. Assim a “civilização das imagens” precede a modernidade e não o inverso.

“Tal é a «civilização das imagens»: aquela em que a imagem distingue o que é especificamente humano daquilo que o transcende, funcionando como o operador fundamental da relação entre ambos os planos” (Cruz, 2003: 60)

Esta alteração do estatuto e poder da imagem inicia-se com a contínua dessacralização que vinha sendo levada a cabo no interior da arte, e também com o nascimento da fotografia, no início do séc. XIX. Assim, a partir do séc. XIX, o território da imagem já não é apenas dominado por artistas e povoado pelos seus objectos/formas e imagens. Surgem aqui, pela primeira vez, imagens com uma funcionalidade distinta da artística, e cumulativamente com a possibilidade de também poderem entrar no domínio estético.

Não nos interessa aqui reflectir como o advento da fotografia se repercutiu no percurso da arte, ou nos objectos artísticos a partir daí, mas sim entender de que modo o seu surgimento iniciou uma nova etapa no caminho a percorrer pela imagem, na prossecução de uma cada vez maior aproximação da vida.

Sem dúvida que com o surgimento da fotografia a imagem inicia um percurso novo no sentido de uma crescente intimidade com as coisas, e com a vida. Tal como refere Maria Teresa Cruz:

“De facto foi ela (a fotografia) que, pela primeira vez, trouxe verdadeiramente a vida para as imagens, captando-a na sua transitoriedade, na sua banalidade, nos seus detalhes, na sua verdade mais íntima e desprevenida Barthes mostrou-o mais admiravelmente do que ninguém, em *A Câmara Clara*, quando propôs como essência da fotografia o seu “isto foi”. O que significa que a intimidade a que a fotografia nos introduz com a vida é, estranhamente, a intimidade com os seus espectros ...” (Cruz, 2003: 61)

O surgimento da fotografia permitiu ao homem uma aproximação face a pequenos instantes de vida capturada, instantes esses que até então aconteciam, mas passavam imperceptivelmente ao lado do olhar, não constituindo matéria de reflexão humana. Com a fotografia esses instantes passam a integrar o imaginário humano e a fazer parte da sua reflexão. A fotografia estava assim a abrir caminho não só a uma tomada de consciência mais global e enriquecida das figurações que constituem a vida e dos movimentos que

animam os corpos, mas também a promover uma maior circulação de imagens espectrais, contribuindo significativamente para uma progressiva banalização da imagem.

“... a «fotografia» constitui tão grande revolução quanto a «máquina a vapor» ou a «tipografia». Poderia dizer que a história dos *media* tem cinco momentos marcantes: a) a invenção da escrita; b) a sua mecanização; c) a invenção da fotografia; d) a invenção do gramofone; e) a invenção do computador, que Alan Turing definiu como «máquina universal». Não se trata apenas de «mais» ou de «outras» máquinas, mas da inscrição destas na experiência e no registo desta pelas novas tecnologias.

A Fantasmagoria seria, assim, indissociável do facto de o mundo se tornar imagem e aparelhamento estético...através da «imagem». Se a fotografia é essencial é por ter separado, pela primeira vez, a imagem do corpo, diferentemente do que sucedia com o espelho. Mesmo a pintura dependia ainda demasiadamente do «gosto» do pintor. Agora essa separação é automática”. (Miranda, 2002: 169)

Com a fotografia, e a sua capacidade de capturar o espectro das coisas, surge ainda o intento de voltar a restituir a essas mesmas coisas o movimento anímico/ou movimento de vida que inicialmente as integrava. Esse ímpeto não mais cessou ao longo de toda a modernidade. Basta reflectirmos numa série de exemplos, que proliferaram progressivamente ao longo de dois séculos (séc. XIX e XX), tais como: as marionetas, as lanternas mágicas, as primeiras experiências de animação, os espectáculos de fantasmagoria com todo o seu arsenal de dispositivos, o cinema, as imagens digitais, etc.

Será sem dúvida com o advento do cinema que o primeiro ímpeto atribuído inicialmente à imagem, com o advento e desenvolvimento da fotografia (relativamente a conseguir investi-la novamente de movimento, de uma cinética das imagens), irá ser concretizado.

“... E o século XX foi, por sua vez, do ponto de vista da cultura, o século do cinema. Isto é, a era da devolução à imagem de uma cinética, de um sopro de vida, que se exprime em movimento e dinâmica, tempo e duração, como se uma alma tivesse finalmente reincarnado nas imagens do mundo”. (Cruz, 2003: 61).

É assim, na passagem do século XIX para o século XX, que a imagem parece investir-se de um poder diferenciado do que até aí a tinha investido, esse poder é denominado por Maria Teresa Cruz de: poder simulacral. (Cruz, 2003)

Assim sendo, o que verdadeiramente estabelece o fim da civilização das imagens é o simulacro, ou seja, a condição da imagem na era do niilismo. A era do simulacro é a época em que a imagem, pela sua massificação exaustiva e consequente banalização, adquire uma total intimidade com as coisas, os corpos, a matéria, e ainda, com os sonhos, a fantasia e o ideal. A aproximação à realidade de um tão vasto conjunto de imagens (muitas vezes contraditórias) promove, no entendimento de Mário Perniola (Perniola, 2005), um retorno ao misticismo medieval. Vejamos que, em grande medida, foi o afastamento promovido face às

ideologias que nos precipitou para a adopção da tecnologia (especificamente associada à visão) como fim utópico da nossa existência.

As grandes alterações sociais que decorreram com o fim da segunda Grande Guerra Mundial, nomeadamente aquilo que Lipovetsky define como a procura e exaltação dos valores individualistas (Lipovetsky, s/d), propiciaram a entrada numa era onde tudo parece conduzir à celebração dos valores hedonistas, sendo as tecnologias especificamente ligadas à visão o meio mais eficaz, e economicamente mais rentável, de consumir tal celebração.

Este fenómeno de desafecção ideológica cresce globalmente, e princípios outrora absolutos e intocáveis como a família, o trabalho, o exército, a igreja, o saber, entre outros, são agora permanentemente questionados e esvaziados de sentido. De facto, os valores hedonistas, o respeito pelas diferenças, bem como o culto da libertação pessoal, da desconstracção, do humor e da sinceridade, o psicologismo e a expressão livre, são características profundamente contemporâneas, e que revelam claramente o significado que o conceito de autonomia adquiriu actualmente.

“A cultura pós-moderna é descentrada e heteróclita, materialista e psi, porno e discreta, inovadora e *retro*, consumista e ecologista, sofisticada e espontânea, espectacular e criativa; e o futuro não terá, sem dúvida, que decidir em favor de uma destas tendências, mas pelo contrário, desenvolverá as lógicas duais, a co-presença flexível das antinomias. A função de uma exploração semelhante não é duvidosa: paralelamente aos outros dispositivos personalizados, a cultura pós-moderna é um vector de alargamento do individualismo; diversificando as possibilidades de escolha, liquefazendo os marcos de referência, minando os sentidos únicos e os valores supremos da modernidade, modela uma cultura personalizada ou por medida, permitindo ao átomo social emancipar-se das balizas disciplinares-revolucionárias”. (Lipovetsky, s/d: 12-13)

Vejamos ainda que até determinado momento histórico, o indivíduo surgia como se todos os seus valores individuais só pudessem existir enquadrados por sistemas de organização. Estava sem dúvida mergulhado num vasto conjunto de regras, com regulamentações fixas e estandardizadas, em que as imagens eram símbolos totalitários e difíceis de contornar. O indivíduo tinha de facto que agir em conformidade com essas mesmas regulamentações, apreendendo da imagem totalitária os pressupostos adequados para a sua conduta. Este ideal moderno de submissão do indivíduo a regras racionais colectivas encontrou, sem dúvida alguma, o seu fim na actualidade, com a permissão para o livre desenvolvimento da personalidade íntima. Só neste novo quadro de pensamento é possível entender e aceitar, por exemplo, a liberalização dos casamentos homossexuais no Reino Unido, onde o Regime Político vigente é ainda uma Monarquia.

“... o ideal moderno de subordinação do individual às regras racionais colectivas foi pulverizado; o processo de personalização promoveu e incarnou maciçamente um valor fundamental, o da realização pessoal, do respeito pela singularidade subjectiva, da personalização incomparável, sejam quais

forem, sob outros aspectos, as novas formas de controlo e de homogeneização simultaneamente vigentes”. (Lipovetsky, s/d: 15)

O processo de personalização, a que se refere Lipovetsky, corresponde a um novo modo da sociedade se organizar e orientar, um novo modo de gerir os comportamentos. Este processo desenvolveu um valor fundamental - o da realização pessoal - ou seja, o direito que o indivíduo foi adquirindo, ao longo de diferentes momentos históricos, de ser absolutamente ele próprio, de fruir ao máximo a vida, sendo hoje este direito um dado adquirido. Este direito à liberdade, que agora chegou ao individual, permite ao indivíduo, pelo menos teoricamente, viver livremente e sem coacção, escolher sem restrições o seu estilo de vida.

O processo de personalização assemelha-se ao que muitos psicólogos e sociólogos americanos têm denominado como Narcisismo. Narciso representa o “individualismo total”, a emergência de uma individualidade centrada na realização emocional de si própria, que deseja a juventude “eterna” e que valoriza o desporto, a imagem, a esteticização da experiência, o lazer, o ritmo, o humor ...

A figura de Narciso poder-se-á comparar ao “homem coisa” de Perniola, ambos representam o indivíduo “vazio”, que manifesta indiferença pelos conteúdos, privilegiando o acto comunicativo (como forma de expressão) sobre a natureza do que é comunicado. É o homem que pratica a comunicação sem finalidade, nem público, em que o emissor é tornado o seu principal destinatário. Narcisismo é, deste modo, o fenómeno de expressão a todo o custo, entendendo aqui expressão aos seus mais variados níveis. O homem contemporâneo expressa a sua individualidade através da postura teatral de sedução, através da roupa, através da palavra esvaziada ...

“Comunicar por comunicar, exprimir-se sem outro objectivo além do de se exprimir e ser registado por um micropúblico, o narcisismo revela aqui como noutros lugares a sua convivência com a dessubstancialização pós-moderna, com a lógica do vazio.” (Lipovetsky, s/d: 16)

Esta imagem do indivíduo contemporâneo representa o “deserto actual”, um espaço vazio, mas feliz, face à abundância proporcionada pela sociedade de consumo. Este deserto é a imagem do niilismo activo que se vive na contemporaneidade e onde as múltiplas imagens desconexas, que povoam os espaços em que nos movimentamos, enquadram o agir individual. Vejamos que após o diagnóstico de Nietzsche (gerante de um sentimento de angústia), o homem actual presencia, e participa, no desmoronamento ainda mais afincado dos ideais, não sendo este processo acompanhado de qualquer angústia ou pessimismo. O que se vive, sem dúvida, actualmente, é uma apatia massiva em que a indiferença ocupa o lugar da infelicidade metafísica do niilismo de Nietzsche. Deste modo, a perda de referências não se traduz pela revolta mas sim pela indiferença, pela frivolidade da moda,

dos tempos livres, da publicidade, pela ausência de entendimento do conceito de sagrado e transcendente, etc.

“Qualquer sentido é preferível à completa ausência de sentido», dizia Nietzsche; mesmo isto deixou hoje de ser verdade, a própria necessidade de sentido foi varrida de cena e a existência indiferente ao sentido pode desdobrar-se sem patético nem abismo, sem aspiração a novas tábuas de valores ...” (Lipovetsky, s/d: 37).

Poder-se-á dizer que tudo passou a ser gerido através de uma estratégia de sedução. Assim, o lugar vazio gerado pela perda de referências, e pela desnecessidade de sentido, passou a ser preenchido pela sedução e pelo simulacro, estratégias sem qualquer dúvida alicerçadas nas novas tecnologias (agora desvinculadas do esquema instrumental que historicamente as enquadrava) associadas à visão. Esta estratégia sedutora fortemente alicerçada na produção incessante de imagens parece estar presente em tudo, nos actos comunicativos, na esteticização exacerbada do indivíduo e do quotidiano, nas relações humanas, etc.

É essencialmente esta profunda mutação sociológica, bem como o forte investimento na tecnologia (desinstrumentalizada, sobretudo devido à invenção do computador/linguagem binária) que nos encaminha no sentido do entendimento profundo da valorização exacerbada da esteticização quotidiana. Vejamos que aquilo que ocorre com esta mutação sociológica é essencialmente uma transferência afectiva. O esvaziamento ideológico é substituído por uma estratégia alicerçada numa sociedade de informação e de esteticização exacerbada da experiência. A transferência que ocorre é a dos valores colectivos (baseados nas ideologias) para os valores personalistas (baseados na expressão sedutora do individual).

É esta mutação global que afecta não só a esfera do privado mas todas as outras esferas (cultural, económica, entre outras), que parece fundamentar actualmente a valorização exacerbada das imagens.

A imergência de tal contexto/atitude social, conjuntamente com os avanços tecnológicos associados à visão tecnologicamente mediada, conduziram-nos para uma atitude inocentemente deslumbrada face às imagens, não conseguindo destringer os perigos castradores que tais imagens encerram, nomeadamente a perda de sentido crítico face ao real, bem como o afastamento face à experimentação da realidade que estas promovem.

A imagem, enquanto simulacro, encontra um ambiente propício ao seu desenvolvimento, exactamente no contexto de uma cultura cada vez mais desvinculada de quaisquer valores ou ideologias (nihilismo feliz), e como tal, com necessidade de consumir “sonhos, pré-definidos em imagens simulacrais” que lhe permitam viver uma vida feliz e despreocupada.

“É por isso que os diagnósticos contemporâneos acerca do carácter simulacral da cultura repetem, geralmente, o diagnóstico do niilismo e do seu advento histórico. O simulacro é a condição da imagem na era do niilismo: o reino da pura aparência, do falso pretendente à verdade ou, melhor, da indistinção entre o verdadeiro e o falso – ou o que Nietzsche chamava “a mais alta potência do falso”- na medida em que, apesar de produzir ainda um “efeito de semelhança”, como diz Deleuze, é “constituído sobre uma dissimilitude”, sem relação com a transcendência de um modelo....

...Assim é possível dizer que o simulacro é a condição da imagem na era do niilismo, mas também se quisermos, que a iconocracia e as suas manifestações históricas, são o que impediram, durante muitos séculos, a manifestação do niilismo, na medida em que garantiam a ideia de um fundamento, mesmo que invisível”. (Cruz, 2003: 60)

Na nossa era afirma-se assim, como já constatamos, uma nova potência associada à imagem, a potência de produzir um efeito no ser humano, o que é denominado por Gilles Deleuze, como “potência de fantasma”. A ideia de que as imagens podem ser agentes, e ainda, a ideia (não raras vezes veiculada e discutida) de que nós podemos ser impelidos a agir movidos por elas, (o que aliás confirma a sua influência), revela efectivamente o poder que investe a imagem neste particular momento histórico – *o poder fantasmático*.

2.2- O Estatuto da Imagem na Contemporaneidade / O Medo de Experimentação da Realidade

Importa agora reflectir sobre o que de tão aliciante é visto nas tecnologias de imagem associadas à visão, e sobre as motivações que terão levado ao seu amplo desenvolvimento no seio da nossa tecnocultura. Ir-se-á ainda reflectir sobre as consequências de uma tão forte presença das imagens nas nossas vidas.

A evolução das tecnologias da imagem têm alterado significativamente a nossa postura quer face ao real, quer face ao imaginário. A evolução tecnológica, entusiasticamente desenvolvida na modernidade, levou-nos a seguir na actualidade o caminho da visão tecnologicamente mediada, que se revelou como um meio de garantir o distanciamento face ao mundo do contacto, e do experimentar, que até então predominara.

Parece-me de fulcral importância reflectir sobre essa evolução tecnológica especificamente ligada ao sentido da visão, sobre as razões que a desencadearam, e o que a torna indubitavelmente atraente para uma maioria de seres humanos. Pretende-se ainda perceber o que de psicologicamente pode estar subjacente a esse fascínio tecnológico ligado à proliferação de imagens.

Existem actualmente inúmeras expectativas, como já temos vindo a reflectir ao longo da nossa exposição, face às possibilidades inerentes à imagem contemporânea. Essas expectativas, manifestamente ilusórias, prendem-se com a crença de que estas imagens

podem alargar o nosso conhecimento e consciência do mundo; alargar o nosso leque de experiências, e ainda, que podem proporcionar-nos protecção face aos mais variados perigos inerentes à própria existência e consciência humana.

Segundo Kevin Robins (Robins, 1996), é com base neste leque de expectativas que a ilusão tecnológica se apoia e se desenvolve. Essa ilusão, tal como se refere, fruto da panóplia tecnológica que nos circunda actualmente, é deveras sedutora, nomeadamente pela aparência revolucionária que a reveste.

É um facto que a tecnologia da imagem exerce um fascínio de várias ordens no ser humano. Tal fascínio é-nos revelado nomeadamente pelas já mencionadas capacidades protectoras atribuídas às imagens, vejamos por exemplo como os sistemas de vigilância são comuns (cuja função é essencialmente a de evitar o contacto com o mundo e com a realidade detentora de todas as ameaças). Estes apresentam-se claramente como uma forma de mediação, de substituição da interacção com o mundo.

“O que era possível tornou-se notório com a cobertura da Guerra do Golfo feita pela CNN, e tem sido consolidado através da cobertura de guerras e desastres subsequentes por todo o mundo. Não irei aqui aprofundar este assunto. Pretendo apenas sublinhar a minha perspectiva substantiva através de uma pequena mas muito pertinente anedota, mostrando o que agora parece possível na nova ordem mediática. No seu artigo de *Newsweek*, Steven Levy apresenta um discurso de Newt Gingrich, prevendo que, nas Guerras do futuro, os combatentes militares irão “ receber instruções de generais de sofá instalados na frente caseira”. É uma condição que é arrepiante pela sua combinação de banalidade obscenidade:

« "A CNN estará na sua sala de estar..." disse o orador (Gingrich), 2 e você poderá ver a batalha em tempo real. Poderá então pegar no telefone e ligar ao seu filho ou filha que está a ver em tempo real no combate a um incêndio. Irá conversar com eles sobre o modo como está a vê-los conduzir as operações do seu pelotão."». (Robins, 1996: 39)

Apesar do fascínio que a tecnologia da imagem exerce, devido às já referidas “capacidades protectoras” (pela medição característica dos seus meios), o que decisivamente a caracteriza é a sua condição simulacral. O simulacro, tal como defende Maria Teresa Cruz (Cruz, 2003), representa o fim da “civilização das imagens”, pois tal civilização (que, como já vimos precede a modernidade), era aquela em que as imagens revelavam a serenidade do mundo dos homens, assim como o fundamento da sua ligação ao ser, a Deus, e à verdade. Era a civilização do simbólico.

“Tal é a «civilização das imagens»: aquela em que a imagem distingue o que é especificamente humano daquilo que o transcende, funcionando como o operador fundamental da relação entre ambos os planos.

O simulacro representaria, então, o fim da «civilização das imagens» ou a condição da imagem depois da perda de toda a transcendência, ou deste fundamento metafísico e teológico que alimentou o próprio pensamento da representação... O simulacro é a condição da imagem na era do niilismo: o reino da pura aparência, do falso pretendente à verdade ou, melhor da indistinção entre o verdadeiro e

o falso - ou o que Nietzsche chamava «a mais alta potência do falso» - na medida em que, apesar de produzir ainda um «efeito de semelhança», como diz Deleuze, é «construído sobre uma dissimilitude» ...” (Cruz, 2003: 60)

A imagem simulacral perdeu, tal como já referimos, o poder que lhe era imputado na “civilização das imagens” – o de ser entendida enquanto manifestação simbólica, ou glorificação de algo. Na actualidade as imagens perderam esse poder, mas revestiram-se de uma potência ainda mais perturbadora, aquilo que Deleuze denomina como a “potência de fantasma”, ou seja a potência de produzir um efeito, como se ao falar de imagem estivéssemos a referir-nos a uma força.

Assim, a era simulacral em que vivemos é a era da relação ao mesmo nível da imagem com as coisas, com os corpos, com a matéria, e ainda com o imaginário, a fantasia e o ideal. A imagem passa a ser uma força, porque já não glorifica, não produz sentido, não ilustra, não representa, mas apresenta-se como uma alternativa ao mesmo nível do ser real, funcionando eficazmente no que concerne à obstrução do medo pelo desconhecido, inerente à condição humana.

De facto, o que segundo Kevin Robins está na base da sedução tecnológica e visual a que se assiste actualmente, é uma questão de foro psicológico centrada no medo. A tecnologia apresenta-se como uma natureza “culturalizada”, pelo que dessa forma proporciona mais vantagens ao ser humano comparativamente com o mundo orgânico: o ser humano está à mercê do mundo natural, impossibilitado de criar mecanismos de defesa que impeçam as grandes catástrofes naturais, tais como furacões, fogos, cheias, isto ao contrário do mundo mecânico, que devido à sua natureza tecnológica, e à reunião de meios, pode transformar, modificar e desta forma proteger, o próprio mundo humano e aquilo que até então era entendido nele como premissa dogmática.

O conceito de medo é aqui utilizado como fuga ao caos, à ausência de ordem e ausência da possibilidade de classificação, configuração ou significado. Vejamos que o mundo contemporâneo é frequentemente classificado como um tecno-espço ordenado, o que ilustra bem a obsessão actual por tudo classificar, medir, arquivar e ligar.

Kevin Robins refere ainda que segundo Cornelius Castoriadis o ser humano surge do caos e não da ordem, no entanto o seu dilema é exactamente o de não poder aceitar esse caos, assim, procura estabelecer a ordem, para camuflar e esquecer a ameaça sempre presente do caos.

“Esse terror sem nome é algo que reside no íntimo da nossa subjectividade que poderia ser comparado a um medo básico”. (Hoggett, cit. in Robins, 1996)

Esse terror é sobretudo medo do que está para além de, ou seja, medo da própria realidade, medo do não explicável e do não visivelmente percebido e classificado.

“ No escuro, o medo de um toque inesperado pode transformar-se em pânico... Ele quer ver o que está a aproximar-se, e se é capaz de o reconhecer, ou pelo menos de o classificar”. (Canetti, cit. in Robins, 1996)

Interessa agora aqui perceber de que forma as tecnologias da imagem e o ordenamento tecnológico do campo de visão são entendidas como uma resposta eficaz na luta humana contra esse medo “original”, e ainda compreender de que forma esses meios afastam o homem do experimentar e o conduzem no sentido de uma realidade cada vez mais desrealizada, procurando encontrar nas novas imagens simulacrais um vislumbre da transcendência banida da realidade pelo Pós-Modernismo.

O desenvolvimento tecnológico é movido essencialmente por motivações defensivas e protectoras que favorecem a lógica da racionalização tecnológica, cujo objectivo se parece centrar na busca da liberdade dos homens em relação ao medo do desconhecido, para dessa forma garantir a sua soberania face ao mundo.

Essas tecnologias são atraentes assim, pela segurança e protecção que proporcionam contra o medo que habita o ser humano. A protecção refere-se exactamente à possibilidade de afastamento do medo (realidade) que proporcionam através dos seus meios próprios.

A característica principal desses meios, e que assegura o afastamento da fonte de medo, é a mediação. Através da mediação, do diferimento e da substituição da interacção com o mundo, o Homem parece finalmente sentir-se protegido da anterior realidade, onde prevalecia a proximidade com o mundo do contacto. As tecnologias da visão estão desta forma direccionadas essencialmente para a protecção contra o terror (imaginário e real) do que é existir neste mundo.

A evolução tecnológica da visão tem trabalhado para garantir a soberania visual na nossa cultura, através da racionalização progressiva da visão, para dessa forma conseguir terminar com toda e qualquer escuridão, tornando tudo visivelmente transparente. A câmara de vigilância, comum nos nossos dias, é um exemplo claro desse desejo de uma visibilidade permanente e transparente, símbolo de um profundo desejo de controlo do medo, pelo controlo visual.

A citação de Martin Jay, utilizada por Kevin Robins, é bastante elucidativa desse desejo socialmente sentido na perspectiva de atingir uma visibilidade transparente que assegure a obstrução do medo.

“O espectador racional existia como um sujeito desincorporado inteiramente exterior ao mundo que afirma conhecer apenas à distância”. (Jay, cit. in Robins, 1996)

A questão que se coloca é sem dúvida se a obstrução do medo é eficazmente assegurada pelas novas tecnologias da imagem e da visão. A resposta é certamente difícil, mas é complicado pensar que as novas tecnologias da imagem e da visão o possam conseguir na totalidade, uma vez que para que o medo seja destruído nada pode ficar fora

do campo da racionalização tecnológica, assim como do campo de visão, absolutamente nada. A própria ideia de exterioridade é já uma condição de desenvolvimento do medo.

“O homem imagina-se livre do medo quando já não existe nada de desconhecido. Absolutamente nada pode ficar de fora, porque a mera ideia de exterioridade é a própria fonte de medo.” (Horkheimer e Adorno, cit. in Robins, 1996)

A partir desta condição é difícil entender a obstrução do medo sem se pensar na perda de liberdade inerente ao controle visual do sujeito.

Uma outra questão, que julgo ser pertinente abordar é a relação que se estabelece entre o enquadramento do sujeito num mundo dominado pela soberania das tecnologias da imagem simulacral e da visibilidade transparente, e a sua relação experimental com o mundo.

Será possível ao sujeito tecnológico continuar a usufruir e desenvolver a capacidade de experimentar inerente ao processo de conhecer?

O que está aqui em causa é a nossa nova natureza de envolvimento com o mundo, o envolvimento indirecto, mediado. Na soberania tecnológica em que vivemos actualmente é natural vermos o mundo através da visão mediada, o que nos afasta cada vez mais do contacto directo com a realidade.

“...em frente ao ecrã, podemos ver o mundo, e ao mesmo tempo, estar salvos contra o impacto e as consequências do que estamos a ver.” (Robins, 1996)

Estamos assim progressivamente a contribuir para o aumento da distância do sujeito face ao mundo real da experimentação.

“Onde a tecnocultura invoca o ideal e a medida do progresso para reivindicar que as nossas tecnologias estão a causar uma expansão e enriquecimento da experiência, eu sugiro pelo contrário, que tomemos em consideração o desenvolvimento destas tecnologias segundo uma lógica de regressão, de tal forma que o sistema tecnológico seja compreendido como tendo evoluído como um meio socialmente instituído de evasão da realidade”. (Robins, 1996: 41)

Kevin Robins defende a categoria de experiência que é repudiada pela cultura tecnológica. Ele entende que a sociedade de controlo faz com que o utilizador se afaste da experimentação física do mundo, se afaste do contacto com os objectos, subvertendo assim uma possível intenção de ampliar o seu conhecimento.

Desta forma a tecnocultura informacional/visual, que se auto-intitula fomentadora de conhecimento, nomeadamente pelo alargamento dos seus meios tecnológicos de visão mediada a amplos, senão infinitos, leques geográficos (permitindo chegar mediadamente a espaços cada vez mais alargados), atira o sujeito para a imersividade do ambiente virtual – meio acrítico, ilusório e castrador por excelência.

Ao banir a experiência da vida, a tecnocultura não está mais do que a reafirmar as suas qualidades de afastamento e defesa do sujeito face à ameaça que sempre o perseguiu: o medo do desconhecido. Aqui o papel do sujeito é fundamental, no sentido de tentar contrariar a sua predisposição natural para encerrar a experiência, e não ceder às falaciosas facilidades de acesso ao conhecimento amplamente publicitadas pela técnica. Para conhecer, este tem que envolver a sua experiência numa ligação dinâmica e concreta com o mundo, para que desta forma, novos elementos destabilizadores do seu pensamento construído e sedimentado, lhe permitam criar novas associações, novas relações e consequentemente avançar rumo ao alargamento do seu conhecimento. Assim para conhecer é necessário admitir as origens catastróficas e caóticas da nossa existência humana, e não ficar encerrado na imersividade controlada e segura do mundo simulacral em que vivemos.

Castoriadis (cit. in Robins, 1996), considera a interacção entre forças destrutivas e inovadoras, a única forma possível no sentido da construção e criação democrática, tanto como para a criatividade estética.

“Porque o que a arte representa não são as ideias da razão, mas o caos, o abismo, o vazio, ao qual dá forma. E através dessa apresentação, ela é a janela para o caos, abolindo a dócil e estúpida confiança das nossas vidas diárias, e recordando-nos que vivemos sempre à beira do abismo”. (Castoriadis, cit. in Robins, 1996: 45)

O indivíduo actual tem que contrariar o consensual individualismo que o enquadra, e adoptar uma atitude responsável e crítica face ao carácter imersivo das novas tecnologias visuais, oferecendo resistência à negação da experiência. Tal como refere Hans Thorner:

“Lado a lado com o desejo de conhecimento, existe uma resistência ao conhecimento. Conhecer leva inevitavelmente o indivíduo ao contacto com objectos que despertam o descontentamento. Por isso, a tolerância à dor e ao descontentamento é uma pré-condição para a capacidade de pensar”. (Thorner, cit. in Robins, 1996)

O indivíduo da actualidade não só se desligou da experiência como e consequentemente se “desligou” do sentido do tacto, no sentido de atingir a felicidade pela imersividade no mundo virtual, pelo atingir de uma felicidade simulacral vinculada à fruição instantânea de imagens. Desvalorizou esse sentido na medida em que mergulhou no mundo incorpóreo do cibermundo, onde os sujeitos vivem desincorporadamente.

Claudia Giannetti (Giannetti, 2002), referindo-se ao mundo virtual, afirma que esse espaço baseado em códigos binários que são transportados através de um sistema de comunicação e intercâmbio de dados, é o espaço mais apropriado para albergar a essência de um ser itinerante, que é movido e que se move pela sua mente, também ela sempre em movimento. É sobretudo a estas características específicas do mundo virtual e das imagens que incorpora, ou seja: a superação das barreiras espacio-temporais; a transladação incorpórea de estar em qualquer lugar, em tempo real; as inúmeras possibilidades que

detém de mascarar a identidade real de cada um e o seu carácter dinamizante e dinamizador, que se deve a sublimação e divinização deste espaço de fluidos binários.

“...quer o nosso corpo, quer o espaço duro e rugoso em que ‘normalmente’ respiramos, constituem entidades predefinidas e por isso limitadas, enquanto que o espaço telemático da rede constitui por si só, uma entidade em constante mutação, transladação e renovação.” (Taveira, 2002)

Helena Taveira refere que apesar do mundo virtual ser uma utopia heterotópica, que disfarça e camufla as falhas do mundo real, este só é atingível por meio de mediações que são um conjunto encadeado de espaços que armazenam sistemas de *feedback*.

Desta forma o homem necessita de meios intermediários para se mover nesse espaço. Assim a comunicação estabelecida não é directa, a ligação com o mundo virtual precisa ela própria de criar novos mecanismos que a tornem mais eficaz, semelhante e próxima da comunicação que se processa no mundo real entre seres humanos, e isso deve passar nomeadamente pela progressiva junção dos sentidos do homem. O tacto não é estranho a este mundo utópico, no entanto ele está sempre em segundo grau no que se relaciona com a primazia da visão no mundo virtual e do simulacro.

O ciber mundo é utópico porque é um mundo de ordem, e é um mundo ordenado porque é eminentemente um mundo visual. O seu poder de sedução está em parte na protecção que proporciona, devido à possibilidade de tudo podermos ver, sem sermos tocados pelo outro. Assim na cultura hiper-visual, vivemos sem face, vivemos escapando às condições e imperativos da existência incorporada.

Na actualidade tecnológica a conexão entre o domínio do sentido visual, o desejo de desincorporação, e o afastamento em relação à experiência é evidente. A experiência sensorial tornou-se poderosamente associada à visão (o denominado sentido da dissociação), enquanto o tacto (o sentido íntimo) tem sido reprimido e desvalorizado. Actualmente ordem significa ausência de contacto. A cultura tecnológica enfraqueceu o sentido da realidade táctil e pacificou o corpo. No entanto, a vida tem tudo a ver com corpos, uma vez que só experienciamos o mundo porque estamos corporalmente presentes nele. A experiência é sempre incorporada, só experimentamos porque temos um corpo, que nos determina e distingue do que não somos nós, ou seja, dos outros corpos.

Sublinha-se aqui a necessidade de nos reinstalarmos no mundo, agora bem conscientes da nossa ligação incorruptível com o nosso corpo. Reinstalarmo-nos no sentido de incarnarmos no mundo, e não numa qualquer imagem do mundo, o que significa invariavelmente estarmos abertos à sua experimentação, e ainda entendermos que a encarnação nesses termos passa por assumir a responsabilidade da nossa imersão na desordem que constitui a própria realidade. Assumir essa responsabilidade significa afastarmo-nos da ilusão tecnológica relacionada com a visão tecno-ordenada do mundo, em que a postura do sujeito é desvinculada de responsabilidade. Tal como refere José Gil (Gil,

2005), temos que inscrever a nossa experiência no mundo, assumindo a inerente responsabilização que advém de tal tomada de posição. A flutuação do sujeito de forma consistente entre os dois mundos, real e virtual é talvez a mais adequada à sua própria constituição fisiológica. Ele pode assim flutuar no ambiente imersivo da virtualidade sem que isso o faça prescindir da experiência do contacto com o real. A diversidade de experiências proporcionar-lhe-á um entendimento mais completo do seu próprio ser, não se desvinculando da fronteira do seu corpo com o mundo.

Podemos querer viver afastados da vida incorporada, ou da experimentação do mundo, protegidos pela ilusão de transcendência das novas tecnologias das imagens, mas é importante reconhecermos que existe uma possibilidade alternativa no sentido de sermos capazes de enfrentar a nossa humanidade, e consequentemente a realidade.

2.3 - Da relevância do estudo da imagem no Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais do Ensino Secundário.

Num momento histórico como no que actualmente nos posicionamos, onde a imagem, pelas razões abordadas nos pontos anteriores, assume tal afirmação e relevo, parecerá um verdadeiro paradoxo que o estudo da mesma não seja cuidadosamente escarpado no currículo do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais do Ensino Secundário. De facto, pela leitura e interpretação dos programas disciplinares definidos pela tutela, constatamos que a presença da *imagem* é tímida, no que concerne à sua análise enquanto conteúdo específico e considerando a sua utilização para educar o *sentido de ver*, iniciando os alunos na longa aprendizagem do que é, na realidade, *observar*.

Vejamos ainda, paralelamente, a estranheza de uma disciplina como a de História da Cultura e das Artes (onde para além de muitas outras aprendizagens o aluno interioriza a relevância de considerar, na leitura de uma dada imagem, o contexto histórico-cultural da sua criação, entendendo assim que muita da polissemia atribuída à imagem deriva exactamente da sua descontextualização) ser agora optativa no actual currículo escolar. Os efeitos negativos da ausência de contacto com a história das imagens e, consequentemente com a história da cultura, faz-se já presentemente sentir nos alunos que optaram pela não escolha desta área disciplinar, e que, por isso, regra geral, promovem uma leitura da imagem a um nível extremamente superficial, descontextualizado, formulando muitas das vezes meros juízos de gosto, vazios de conteúdo e de sentido (*gosto/não gosto; é bonita/é feia*, etc)⁴. Cabe ainda salientar que também o facto de os alunos poderem seleccionar, ou não, esta disciplina para integrar o seu currículo académico, transmite, por si só, por parte

4- Situação que foi diagnosticada na minha experiência de estágio na Escola Secundária da Maia.

do órgão tutelar (Ministério da Educação) uma mensagem clara, e preocupante, de afirmação directa de um papel secundário desta área na sua formação, secundarizando os conteúdos disciplinares da mesma num currículo onde estes não se vêem tratados, ao mesmo nível, em nenhuma outra componente. Da situação gerada pela não escolha desta disciplina, resulta seguramente um acentuado empobrecimento dos educandos aos mais diversos níveis. Veja-se que estes alunos, ao verem fortemente diminuída a sua cultura histórica na área das Artes Visuais, concomitantemente são alvo de uma perda de referentes essenciais para a sustentabilidade da sua posterior análise, e produção de imagens (enquanto artistas visuais), tornando-se menos capazes de formular, de forma sustentada, os seus próprios enunciados plásticos, podendo assim serem facilmente seduzidos por uma tipologia de imagens esvaziada de sentido. Esse afastamento da disciplina de História da Cultura e das Artes, configura-se, nesta medida, pernicioso, uma vez que obriga os docentes da componente de formação específica [fundamentalmente nas disciplinas de Desenho e Oficina de Artes (também ela, curiosamente, optativa)] a um esforço complementar no sentido de formação do aluno no campo da interpretação e produção de imagens, tendo em vista a sua posterior capacidade de criação de conteúdos visuais.

Defendemos, nesta medida, que num nível de ensino inicializante (considerando que é no ensino secundário que cada indivíduo decide, pela primeira vez, qual o caminho a seguir na construção do seu projecto de vida profissional) o aluno do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais do Ensino Secundário adquira um conjunto de conhecimentos estruturantes que sustentem de forma consistente o seu percurso escolar subsequente, devendo-lhe ser proporcionado, neste caso particular, a capacidade de aquisição de competências que lhe possibilitem a promoção de uma leitura crítica e sustentada quer da especificidade das mensagens e actividades de índole artístico e cultural, quer da realidade envolvente. Vejamos uma vez mais que a disciplina de História da Cultura e das Artes se configura enquanto um espaço preferencial para tal leitura, promovendo a utilização e descodificação de imagens (considerando-se estas enquanto matéria-prima fundamental num curso desta tipologia), utilizando-as enquanto elementos históricos e artísticos, proporcionando uma análise centrada quer na sua mensagem, quer no seu contexto de produção (cultural e sócio-económico), possibilitando ao aluno uma noção clara dos limites em que a mesma foi produzida, e paralelamente a sua descodificação com base na interpretação dos seus elementos formais e conceptuais constituintes.

“As imagens foram feitas, de princípio, para evocar a aparência de algo ausente. A pouco e pouco, porém, tornou-se evidente que uma imagem podia sobreviver àquilo que representava; nesse caso, mostrava como algo ou alguém tinham sido – e, conseqüentemente, como o tema havia sido visto por outras pessoas. Mais tarde ainda, a visão específica do fazedor de imagens foi também reconhecida como parte integrante do registo. A imagem tornou-se um registo de como x tinha visto y. Constituiu

isto o resultado de uma crescente tomada de consciência da individualidade, acompanhada de uma crescente consciência da história. Seria ousado pretender datar com rigor este último avanço. No entanto, pode afirmar-se com certeza que esta consciência existe na Europa desde o início do Renascimento. Nenhuma outra espécie de vestígio ou de texto do passado nos pode dar um testemunho tão directo sobre o mundo que rodeou outras pessoas, noutros tempos. Sob este aspecto, as imagens são mais rigorosas e mais ricas que a literatura. Esta afirmação não nega a qualidade expressiva ou imaginativa da arte, como se a considerássemos uma mera prova documental; quanto mais imaginativa é obra, mais profundamente nos permite partilhar da experiência que o artista teve do visível.” (Berger, 2005:12-13)

Esta análise centrada no estudo da imagem (entendida enquanto bem cultural) em muito contribui para um crescimento mais pleno do indivíduo, promovendo, entre outros, o desenvolvimento: criativo e cultural sustentado (tornando a sua aprendizagem mais relevante para a sociedade em que se insere); da capacidade de estabelecer pontes com o passado; da capacidade de colocar o conhecimento num contexto subjectivo; da capacidade de aprender a formular questões sobre a observação do espaço e realidade envolvente; da capacidade de desenvolver perspectivas únicas sobre uma diversidade de temas; da sua capacidade para lidar com as suas emoções; da esfera emocional do indivíduo, contribuindo assim o estudo das imagens produzidas por outros seres humanos, em diferentes momentos históricos, para a própria compreensão do que é o *ser-se Humano*, entendendo que as questões relativas à sua existência foram estudadas e exteriorizadas de diferentes modos, por diferentes culturas, e em diferentes épocas.

“Para o Professor António Damásio, esta primazia dada ao desenvolvimento das capacidades cognitivas em detrimento da esfera emocional é um factor que contribui para o declínio do comportamento moral da sociedade moderna. O desenvolvimento emocional faz parte integrante do processo de tomada de decisões e funciona como vector de acções e ideias, consolidando a reflexão e o discernimento. Sem um envolvimento emocional, qualquer acção, ideia ou decisão assentaria exclusivamente em bases racionais. Um saudável comportamento moral, que constitui o alicerce sólido do cidadão, exige participação emocional. O Professor Damásio sugere que a Educação Artística, ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma cultura de paz.

As Sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar activamente nos vários aspectos da existência humana.” (Unesco, 2006: 7)

A sensibilização para a fruição e leitura de imagens contribui, de facto, para o desenvolvimento de diversas competências nos alunos, quer de ordem cognitiva, quer de ordem afectiva, como acima nos refere António Damásio, sendo que essa sensibilização

não deverá estar circunscrita a uma, ou duas, disciplinas específicas do currículo académico da via secundária artística, devendo ser transversal às diversas áreas que o compõem.

Tal como acima referenciado, a responsabilidade do estudo sustentado da imagem centra-se agora num leque muito reduzido de disciplinas, que, no seu espaço, promovem a sensibilização para a sua fruição e leitura. Repare-se, no entanto, que o número de imagens que nos rodeiam é cada vez maior, considerando, muitas vezes, a sua qualidade duvidosa, tendo em conta um conjunto de factores, a saber:

- uma aposta na formação profissional, que muitas vezes possibilita um conhecimento mais baseado nas competências tecnológicas do que nas de índole científico;
- o estereótipo, que infelizmente ainda se faz sentir na nossa cultura, de que a imagem é de fácil interpretação, pelo que não é necessária uma aprendizagem para sermos introduzidos no seu entendimento;
- uma ideia decorrente das anteriores, que para produzir imagens é necessário apenas dominar os meios técnicos apropriados, e nessa medida qualquer indivíduo está minimamente habilitado para a criação de imagens;
- um sistema económico que se estrutura e desenvolve em torno da produção e exploração da imagem aos mais diversos níveis, a fim de perspectivar a produção de um modelo de funcionamento específico.

Estes são alguns dos factores que contribuem, em grande medida, para o actual estado de poluição/ruído visual com que nos deparamos, e concomitantemente contribuem para a necessidade de um sentido crítico apurado na interpretação desta desconcertante panóplia visual. Convém salientar que quando falamos de imagens, nos encontramos a referir, entre outros elementos, a desenhos, pinturas, fotografias, filmes, imagens mentais, e a todo um universo de conteúdos multimédia.

“O termo «imagem» é tão utilizado, com todos os tipos de significados sem ligação aparente, que parece muito difícil apresentar uma definição simples e que abarque todas as maneiras da empregar. De facto, numa primeira abordagem, o que haverá de comum entre um desenho de uma criança, um filme, uma pintura rupestre ou impressionista, *graffitis*, cartazes, uma imagem mental, uma imagem de marca, «falar por imagens» e por aí fora? O mais notável é que, apesar da diversidade dos significados desta palavra, compreendemo-la. Compreendemos que ela designa algo que, embora não remetendo sempre para o visível, toma de empréstimo alguns traços ao visual e, em todo o caso, depende da produção de um sujeito: imaginária ou concreta, a imagem passa por alguém que a produz ou a reconhece.

Quer isto dizer que a «natureza» não nos propõe imagens e que estas são forçosamente culturais? Uma das mais antigas definições de imagem, dada por Platão, esclarece-nos: «chamo imagens, em primeiro lugar às sombras; em seguida, aos reflexos nas águas, ou à superfície dos corpos opacos, polidos e brilhantes e todas as representações deste género»⁵. Imagem, portanto, no espelho e tudo aquilo que utiliza o mesmo processo de representação; apercebemo-nos de que a imagem seria já um objecto segundo, em relação a uma outra que ela representaria de acordo com algumas leis particulares. (Joly, 2008: 13-14)

5- Platão, *A República* [509e-510a].

Apesar da imagem, em conformidade com o que refere Martine Joly, ter entrado tão determinadamente na nossa vida (sendo o seu conceito tão abrangente) parecer-nos-á paradoxal que a sua exploração seja tão empobrecida no ensino (utilizada muitas das vezes apenas enquanto recurso motivacional).

Detectamos alguns factores que poderão contribuir para esse facto, entre eles enunciamos aqueles que nos foram mais próximos no processo de ensino/aprendizagem, em regime de estágio, quer ainda ao longo da nossa pratica lectiva anterior:

- carência, até então, de recursos tecnológicos suficientes para que, em ambiente de sala de aula, se pudessem mostrar imagens com eficiência;
- a necessidade de uma preparação acrescida das aulas, a fim de que as imagens se constituam como uma verdadeira mais valia para as aprendizagem (e para que não funcionem apenas como recurso motivacional, à semelhança do que acontece com a utilização que delas é feita, na generalidade das disciplinas).

O estudo da imagem, quer de forma transversal a todas as áreas disciplinares que compõem o currículo escolar do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, quer, especificamente na disciplina de Desenho, reveste-se, de toda a pertinência, como aliás já salientamos. No caso específico da disciplina de Desenho a imagem encontra particular aplicabilidade, como forma de iniciar os alunos na visualização antes da produção, quer ainda por permitir uma reflexão em torno da diversidade de genealogias que integram a noção de imagem e da análise do cerne comum a todas elas. O seu estudo, enquadrado nos respectivos limites e práticas da disciplina de Desenho, permite ainda alimentar um intenso e, certamente, construtivo debate entre a prática e a teoria, e de como uma alimenta a outra dentro dos limites da criação artística.

Julgo, por tudo até então enunciado, que a relevância do estudo da imagem no âmbito global do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais do Ensino Secundário parece evidente nos termos já referidos de uma educação para *observar*, embora, quando observamos o que na prática acontece, se verifique, por um conjunto alargado de factores, que essa utilização é diminuta.

Não será necessário que os discentes, futuros fruidores e produtores de imagens, sejam iniciados no seu estudo, leitura e interpretação?

Estabelecendo um paralelo com outra área artística como a música a questão parecer-nos-á ainda mais paradoxal: Poder-se-á formar um músico, seja ele compositor ou intérprete, sem que este ao longo do seu percurso tenha *escutado* atentamente e criticamente, um vasto reportório musical? Certamente que não.

A imagem possibilita-nos reflectir criticamente sobre a realidade (não é o contacto que estabelecemos com o mundo realizado sobretudo a partir de imagens?)

“A vista chega antes das palavras. A criança olha e vê antes de falar.

Isto é também verdadeiro noutro sentido.

A vista é aquilo que estabelece o nosso lugar no mundo que nos rodeia; explicamos o mundo com palavras, mas as palavras nunca podem anular o facto de estarmos rodeados por ele.” (Joly, 2005: 9)

Temos por diversos factores históricos a tendência para, espontaneamente, estabelecer uma comparação entre imagem e linguagem, sendo que a nossa cultura histórica nos direcciona para uma tomada de posição favorável à linguagem em detrimento da imagem (muitas vezes entendida como enganadora como já analisamos anteriormente), no entanto, e como defende Rudolph Arnheim, é conveniente recolocar as palavras e consequentemente a linguagem verbal no seu respectivo lugar, uma vez que para este autor o pensamento estruturado através da linguagem não será o único modelo de que dispomos:

“Para ele, existirá um pensamento sensorial, “que se organiza directamente a partir das percepções dos nossos órgãos dos sentidos. Entre estes actos de pensamentos é dado ao pensamento visual um lugar privilegiado”⁶, próximo, mas distinto do pensamento verbal.

Para Arnheim, convém recolocar “as palavras no seu lugar”. Os próprios conceitos “são imagens perceptíveis e as operações do pensamento consistem em tratar estas imagens” enquanto que as palavras designarão as percepções. Arnheim não acredita que só a palavra torne a reflexão possível e distingue dois tipos de pensamento perceptível, que denomina respectivamente “cognição intuitiva e cognição intelectual”. A primeira organiza-se em redes interactivas, enquanto que a segunda se organiza sob a forma de cadeia (como a cadeia verbal ou um raciocínio matemático). “A linguagem revela ser um meio perceptivo de sons ou de signos que, por si só, é capaz de conferir uma forma a um número muito pequeno de elementos do pensamento ... É em interacção com outros meios de percepção, que estão os principais veículos do pensamento. Não podemos pensar sem recorrer às imagens e as imagens contêm o pensamento. Também as artes visuais são para o pensamento um terreno de eleição.” (Joly, 2005: 32)

É fundamental, que num mundo povoado de imagens, de diversas tipologias, e num espaço onde a imagem surge associada frequentemente à ideia de superficialidade, promover, junto do público discente do Ensino Artístico, o seu entendimento mais aprofundado e esclarecido, começando quer por uma clarificação dos diferentes tipos de imagens que nos rodeiam, quer promovendo a partir da análise das imagens, uma atitude mais experimental, interventiva e consequente face ao real, quer ainda, por promover o estudo da imagem através de uma leitura centrada nos seus elementos básicos constituintes (sintaxe da imagem). Se é verdade que pela leitura nós nos enriquecemos culturalmente, conhecemos outros mundos, experienciamos outras situações divergentes (ou pelo menos diferentes das experienciadas na vida real), também é verdade que esse enriquecimento é similarmente possibilitado pela imagem. É importante, no entanto, na

6- R. Arnheim, *La pensée visuelle*, Flammarion, 1976.

defesa desta ideia, clarificar que estamos a referir a um determinado tipo de imagens – da imagem entendida enquanto “enunciado icónico complexo” (Joly, 2005: 111). Tanto as obras literárias como as imagens são enunciados complexos, embora de ordens diferentes, um de ordem verbal e outro de ordem não verbal.

Segundo Martine Joly (Joly, 2005) a leitura das imagens necessita de uma aprendizagem que se não for realizada atempadamente, diga-se, praticamente em paralelo com a linguagem verbal, poderá inviabilizar o futuro entendimento e compreensão das mesmas. Esta autora refere ainda que a leitura de imagens mobiliza as mesmas actividades intelectuais de toda a leitura.

“... as imagens solicitam para a sua decifração toda uma actividade mental que não se pode negligenciar e necessitam de uma aprendizagem que se não for feita a tempo (quase ao mesmo tempo da linguagem), bloqueia a leitura e a compreensão das imagens...

... Além disso, a leitura das imagens fixas ou animadas e em sequência, mobiliza as mesmas actividades intelectuais de toda a leitura, que supõe uma interacção entre a obra, o leitor e o espectador: toda a estratégia discursiva está necessariamente em curso, pondo em jogo a intertextualidade, as expectativas e as operações mentais de ajustamento do destinatário, tais como a memorização ou a antecipação.” (Joly, 2005: 117-118)

É fundamental promover, junto do público discente, a sensibilização para a leitura mais aprofundada das imagens, quer para a partir delas estruturar outros pensamentos mais amplos sobre o papel da imagem nos nossos dias, quer no sentido de através delas possibilitar uma aprendizagem mais consistente do que deve ser *observar* (promovendo um olhar experimental face à realidade envolvente, utilizando diferentes meios de estabelecer contacto com a realidade de forma integrada). Foi esta abordagem que se pretendeu promover com o projecto dinamizado junto da turma 11^ºI na Escola Secundária da Maia. Por meio de uma inicial discussão em torno de um conjunto de imagens, procurou-se perceber, através de uma comunicação interactiva com os alunos, que também podem existir múltiplas imagens para representar uma mesma ideia, ou tema, o que fez com que os alunos estendessem que cada imagem corporiza um modo de ver particular (que pode representar a visão de uma cultura, ou apenas de um sujeito). Por via da análise das imagens foi ainda possível clarificar, junto dos educandos, que observar é um acto voluntário, e, como tal, implica sempre uma reacção, um posicionamento face aquilo que nos rodeia. Nesta medida, observar implica sempre um posicionamento, uma escolha entendida enquanto reacção ao mundo envolvente, com vista ao seu entendimento, interiorização e posteriormente conducente à acção do sujeito observador.

Procurou-se, ao longo da prática pedagógica, mobilizar os alunos para esse posicionamento, envolvimento e reacção, face ao real (por meio de diversas estratégias, que serão alvo de reflexão no ponto quatro), partindo do princípio que um deficiente entendimento do meio envolvente levaria consequentemente a um posicionamento

desajustado, conduzindo a uma reacção, ou no caso particular dos seus projectos, a uma intervenção criativa pouco estruturada.

Por meio de uma leitura comparativa de imagens é possível perceber a diversidade de formas de representação existentes e como elas se articulam com o significado construído, e comunicado por cada imagem, assim como nos é revelado um importante conhecimento acerca do mundo e de nós mesmos enquanto seres humanos. De facto, a presença da imagem na nossa vida é inegável, basta pensarmos que percebemos o mundo através de imagens e que o nosso posicionamento é estabelecido sempre em relação a elas, mas também por este motivo não devemos adoptar uma postura de passividade em relação às mesmas.

As imagens revelam uma fundamental dimensão do Homem, parte significativa da sua dimensão cultural e comunicativa, como tal deverão configurar-se como um ponto de partida para um posicionamento mais activo e consciente face ao mundo, para que, no respeito pela diversidade de olhares humanos inscritos nas imagens que nos circundam, consigamos ver mais além, e contribuir para a criação de um caminho divergente das ideias estabelecidas, fundamentado numa leitura sensível, mas crítica, dos olhares que nos precederam.

3_ A Escola, o Ensino das Artes Visuais e o Trabalho de Projecto.

Ainda que a nossa escolha tenha recaído no capítulo anterior sobre a abordagem da Imagem, e o contributo directo do ensino das Artes Visuais nesse processo, não podemos, de forma alguma, ser alheios a uma questão absolutamente basilar na perspectiva inicial de entendimento do papel das Artes Visuais no currículo do Ensino Básico e Ensino Secundário - o pleno desenvolvimento, nesta área científica, do *Trabalho de Projecto*, basilar na concepção de qualquer actividade de índole artístico, e paralelamente essencial na aplicação de um conceito de Educação para o século XXI.

Esperamos, nesse sentido, introduzir alguns novos elementos capazes quer de potenciar a reflexão em torno dos pressupostos da promoção das metodologias de projecto, entendendo a razão da sua existência na afirmação de um modelo de Escola que dê respostas credíveis às reais necessidades do sujeito contemporâneo, mergulhado num forte clima de incerteza.

Alicerçaremos as nossas perspectivas em prole daquele que consideramos o nosso principal fundamento de orientação enquanto docentes - uma contínua e efectiva reflexão crítica, tendo em vista a criação da melhor condição de aprendizagem aos nossos discentes, no seu íntegro e complexo processo de formação – repensando, a todo o momento quer a própria concepção de Escola, quer a validade, e congruência, de uma determinada estrutura curricular estabelecida.

Como educadores, e atentos à evolução do panorama educativo ao longo dos tempos, somos conscientes dos desafios que desde cedo se colocaram à *Escola*, assim como dos mecanismos, por esta postos em prática, para os ultrapassar, potenciando um maior alcance, e qualidade, na sua intervenção (reformulação de currículos, extensão da escolaridade obrigatória, regimes de apoio educativo, etc).

Na presente conjuntura, onde todo o género de instituições vêm colocados em risco os seus arquétipos de espaço de acção (outora bem definidos e delimitados), face a uma complexa mutação interdisciplinar de áreas e saberes (num espaço altamente complexo), torna-se fundamental reflectir como poderá o espaço escolar repensar todo o seu manancial educativo, adoptando metodologias e estratégias actuais (de largo espectro e alcance) que visem motivar o seu público, e o possam preparar, ao mais alto nível, para o duro embate, que no presente e futuro, os espera.

“É sabido que a escola perdeu o seu estatuto de veículo único ou mesmo privilegiado, da transmissão do saber. Também sabemos que, em paralelo com ela (senão em concorrência), outros canais, bem mais poderosos e sugestivos, fazem chegar ao aluno uma informação mais cativante, mais rica, mais actualizada e de mais fácil acesso”. (Pombo, 2004: 118).

Por meio de uma leitura atenta do relatório “Educação, um tesouro a descobrir”, (UNESCO, 1996) assim como da perspectiva de Edgar Morin (em “Os Sete Saberes para a Educação do Futuro”), como educadores, somos confrontados com a responsabilidade da intervenção da Escola (convocada enquanto espaço educativo primordial) na formação integral do indivíduo, assim como com a abrangência dos seus limites. Colocados diante a dimensão, fundamentos, qualidades e encargos dessa intervenção, não poderemos, nesta reflexão, deixar de nos debruçar numa análise obrigatória, ainda que breve, desses documentos. Cabe-nos, no entanto, e na perspectiva lançada pelo relatório da UNESCO – por uma Educação Integral, Permanente e Prospectiva do indivíduo - alargar o nosso raio de reflexão, e entender os níveis de adaptação de outras instituições que assumem agora um forte pendor educativo, compreendendo o seu reposicionamento estratégico (na medida da sua sobrevivência), num espaço contemporâneo de constante mutação e exigência.

Num espaço e tempo onde se vê afirmado, a todo o momento, a obsolescência de conhecimentos, leis e pressupostos, vemos, contemporaneamente, surgir novos espaços de pendor educativo (museus públicos e privados, fundações, etc), partilhando agora campos de acção similares (e metodologias de intervenção), assumindo o desafio de abordagens transdisciplinares, promovendo as suas actividades e modalidades educativas no sentido de demarcação dos demais “concorrentes”, pela adopção das mais variáveis estratégias de captação de públicos. Vejamos que neste referido processo de transformação, e reajustamento estratégico, confrontamo-nos com o incontestável papel do *Trabalho de Projecto*, afirmando-se este com um conjunto de metodologias fundamentais para dar *resposta a um Problema*.

É assim inegável que o projecto de formulação de um ser humano integral num espaço e tempo tão demarcadamente mutante, e reivindicando o pressuposto de educação do sujeito durante toda a vida, passa por um efectivo domínio de todos os limites do *Trabalho de Projecto*, tão disseminado, desde sempre, pelas metodologias inerentes às Artes Visuais. É neste sentido que nos prendemos nesta reflexão, considerando que o entendimento destes modelos processuais na resolução de problemas quer de ordem conceptual quer de ordem real, servirá, cada vez mais para a defesa da necessidade de existência, e mesmo até alargamento, da presença do ensino artístico nos currículos do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Cada *desafio* desencadeia um *projecto de resposta*, de cuja qualidade depende a própria sobrevivência individual.

No entendimento das considerações acima explanadas, tal como ao nível do sujeito, também as próprias instituições (e no presente caso, as de pendor educativo) deverão procurar reajustar as suas dinâmicas, levando a cabo projectos consistentes, adequados ao seu tempo, enfrentando com autenticidade os novos desafios que do exterior sobre elas se

insurgem, e ainda aqueles que são fruto de um processo interno de crescimento, auto-regulação e autodeterminação, afirmando a todo o instante um pendor fortemente criativo, autónomo e reestruturante, essencial num processo de afirmação perante os demais.

Toda esta adaptação estratégica, delimitada pelo desenvolvimento de projectos (regulados por equipas, na sua generalidade, compostas por criativos das áreas das Artes Visuais, Marketing e Publicidade), possibilitou a definição de novos espaços educativos agora “concorrentes” da Escola, espaços esses que redefinindo a sua dimensão, afirmam agora o seu lugar de forte pendor educativo, por meio de uma interacção cuidada com o seu público. Vejamos, a título de exemplo, toda a panóplia de actividades levadas a cabo pelos *Serviços Educativos* das instituições museológicas.

Face ao exposto, e à dimensão, e validade crescente do *Trabalho de Projecto*, somos conscientes da necessidade de um modelo de Escola que por meio de uma acção estratégica, e fundamentada, junto do seu público privilegiado, explicita, e comprova, claramente a razão da sua existência, promovendo uma aplicabilidade directa entre os saberes veiculados e a resolução pragmática dos problemas bem reais dos indivíduos, quer no presente, quer na formulação, e resolução, de hipotéticos problemas futuros.

Na consecução destes propósitos basilares, deveremos considerar a afirmação de territórios exímios na promoção, e aplicação, da interacção de saberes teóricos e práticos das mais variadas áreas disciplinares, dando resposta, com base em metodologias de projecto, a problemas reais, de cariz multidisciplinar.

É no entendimento da promoção de práticas desta natureza que aqui problematizamos a validade do ensino das Artes Visuais. Por meio de actividades de excelência desenvolvidas nesta área disciplinar, a Escola poderá afirmar mais claramente a sua própria dimensão educativa, na disponibilização de saberes propícios quer à criação de uma *cultura geral* alargada, quer de uma fundamental *cultura gerante*, que potencie a adequação permanente do indivíduo às suas necessidades do Presente e Futuro. Não poderemos, de forma alguma, negligenciar no espaço escolar, a promoção do *Trabalho de Projecto*, e nessa medida a acção das Artes Visuais, ao considerá-lo, como é comum, um indício ingénuo no currículo escolar (e por isso digno de ser relegado para segundo plano), uma vez que apresentando-se este como espaço multidisciplinar, e potenciador de uma estimulante interacção entre teoria e prática, afirma-se verdadeiramente como um microcosmos exemplar do próprio conceito e dinâmica de Escola Integral, um espaço que proporciona condições propícias a todos os limites de ensino-aprendizagem.

Verifiquemos como no caso específico acima referido, relativo aos *Serviços Educativos* das instituições museológicas, vemos incrementadas, por meio do *Trabalho de Projecto*, as taxas de motivação nos discentes, estando assim criadas todas as condições que visam a formação de uma relação de proximidade e familiaridade entre este público e a instituição. Vemos, nesta medida, findada a antiga postura aurática, distanciada, que se

previa numa prática museológica tradicional, tal qual numa prática pedagógica magistercêntrica. Com base nestas modalidades de intervenção, e numa postura altamente sustentada e criativa destas equipas, temos hoje bem patente uma relação familiar entre alunos (das mais variadas classes etárias) e instituições museológicas (das mais variadas áreas do saber), deparando-nos, a todo o momento, com crianças de tenra idade que conduzem ao museu os seus familiares, de diferentes classes etárias e culturais. Cabe-nos assim, e mais uma vez, salientar a validade destas práticas, conscientes dos resultados das mesmas (alta taxa de motivação e de aprendizagem, gosto por aprender, ...), num contexto institucional museológico, que até então, se demarcara pelo seu pendor altamente constrangedor, e inflexível à mudança. São hoje casos bem próximos, os da acção dos Serviços Educativos do *Museu Nacional Soares dos Reis*, no Porto, do *Museu de Arte Contemporânea da Fundação de Serralves - MACS* (Porto), ou até mesmo, do *Visionarium* (Sta. Maria da Feira), que colocaram estas instituições nos circuitos de visita anual obrigatória para a grande maioria das escolas do segundo e terceiro ciclos do Norte do país. Vejamos ainda como o MACS, tem desenvolvido, anualmente, programas de parceria com as escolas, realizando variados projectos e actividades complementares aos currículos escolares (oficinas temáticas, ateliers, *workshops*, ...), disponibilizando todo o tipo de recursos pedagógicos, tal é o caso do projecto em que mais à frente me irei centrar, referente à minha intervenção em contexto de estágio na Escola Secundária da Maia.

Após esta curta análise, centrada numa observação cuidada das estratégias postas em prática, neste caso particular, pelas instituições museológicas, na perspectiva de captação deste público escolar [reafirmando a sua validade no tempo e espaço contemporâneo (por meio de uma acção concertada e criativa - através da mobilização de equipas multidisciplinares e promoção de *Trabalhos de Projecto*)]; espera-nos entender as possibilidades de actuação das instituições escolares, no estabelecimento e manutenção de laços estreitos com a sua comunidade (na promoção de interesses e propósitos comuns) revalidando a razão, e limites, da sua existência.

Cabe-nos, invariavelmente, definir uma Escola que parta em busca do seu Público, na tentativa de promoção de relações mais estreitas, orientando as suas posturas no sentido de satisfação e superação das necessidades presentes com que os seus discentes se defrontam, quer com as que num futuro incerto advirão. Num tempo, e espaço, de diluição e mistura de fronteiras, espera-se que o espaço escolar aclare, e ateste, o móbil da sua existência, promovendo, a todo o momento, uma aplicabilidade directa de saberes a práticas reais, e fomenta uma relação de proximidade, e de qualidade, com o seu público, impulsionando todo o tipo de estratégias que assegurem um espaço interdisciplinar, na promoção de relações não hierárquicas, na geração de novos horizontes de conhecimento. Enquanto instituição secular a Escola deverá realizar, por meio de um movimento implosivo, uma adequada reflexão, tendo em vista a optimização de recursos e metodologias, na

promoção de uma formação adequada ao seu público discente, numa paralela afirmação e revalidação da sua autonomia no espaço contemporâneo. Somos conscientes das transformações operadas pela tutela, na perspectiva deste enquadramento, quer pela criação de áreas curriculares não disciplinares (de grande potencial e alcance), quer pela implementação de Projectos Educativos de Escola, Projectos Curriculares de Escola e Projectos Curriculares de Turma, na perspectiva de dar uma resposta coesa, responsável, viável, e actual à comunidade onde cada estabelecimento de ensino se encontra imerso. Cabe-nos, no entanto, individualmente, entender os limites e qualidades em que estas transformações, e mecanismos operacionais, têm vindo a tomar forma.

Neste processo de reposicionamento estratégico também a própria natureza da abordagem pedagógica deverá ser questionada face às novas exigências com que se depara o sujeito contemporâneo. Num contacto directo com um público que se espera motivado, e na satisfação das suas necessidades, a escola não poderá promover, dentro da sala de aula, actuações de pendor magistercêntrico (ensino na 3ª pessoa), considerando o aluno como uma mera tábua rasa, afirmando a indiferença sobre o sujeito a ser educado (pedagogia da essência). Não poderá, no entanto, numa postura oposta, cair na promoção desenfreada de metodologias de cariz pedocêntrico (ensino na 1ª pessoa), afirmando o primado do sujeito, e esperando que o aluno, por meio de uma motivação intrínseca, estruture o seu próprio conhecimento, a seu ritmo e interesse, na total satisfação das suas necessidades (pedagogia da existência). Vejamos que diante o estabelecimento de tais posturas egocêntricas - uma afirmando o papel do mestre (na linha da Pedagogia Tradicional), e outra declarando o do aluno (numa postura digna da Educação Nova) estaríamos, no presente, a colocar verdadeiramente em causa a própria autonomia do indivíduo, uma vez que não o estaríamos de forma alguma a preparar para os árduos desafios que se apresentam, na esperança do seu contributo na estruturação e produção de um conhecimento que satisfaça as suas necessidades. Afirmamos, nesta medida, a validade da promoção de uma troca permanente, e interactiva, entre professor e aluno, na compreensão das linhas pedagógicas de princípio construtivistas e sócio-interaccionistas. Um modelo, que proponha, a todo o instante, um diálogo permanente entre o discente e o professor (educação na 2ª pessoa); onde aquele que aprende, constrói o seu próprio saber apoiado no discurso daquele que ensina, ou nas matérias que ele comunica (que são facultadas no momento em que o sujeito tem necessidade delas) - um processo centrado no ensino-aprendizagem, onde o conhecimento é construído pelo sujeito, por meio de um conjunto de interacções com o mundo físico e simbólico, onde o ensino surge como resposta directa às necessidades específicas de aprendizagem de cada indivíduo.

“O processo de ensino-aprendizagem, nesta perspectiva, é visto então como uma interacção sistemática e planificada dos actores do processo educacional, alunos e professor, em torno da realização de algumas tarefas de aprendizagem (Salvador, 1994:102). De acordo com esta definição,

a função do professor é perspectivada como um processo de *participação guiada* (Rogoff, 1990, in Lacasa, del Campo & Méndez, 1994:112), o qual se define como um processo *em que os papéis desempenhados pela criança e o seu tutor se articulam de tal maneira que as interações* rotineiras entre ambos, e a forma como habitualmente se organiza a actividade, proporcionam, à primeira, oportunidades de aprendizagem, tanto implícitas como explícitas”. (Cosme A. e Trindade R., 2002: 16).

Consideremos, assim, a validade de uma reconstrução activa do conhecimento, levada a cabo por cada indivíduo, garantindo um respeito total por cada projecto individual, e fomentando a capacidade de cada um construir o seu próprio saber, assim como “Aprender a Aprender”, num espaço de dinâmicas cada vez mais complexas. Estaremos também, nesta medida, a promover a criação de relações exemplares de similitude com o próprio funcionamento do espaço contemporâneo, que cada vez mais se estrutura num modelo dialógico (ilimitado), onde cada indivíduo, a cada instante, decide a natureza e legitimidade da sua intervenção, face a uma prévia leitura das condicionantes que diante si se apresentam. Veremos assim promovida uma maior capacidade de adaptação do indivíduo à vida activa, formulando o seu projecto individual de acção, pondo-o em prática e defendendo a sua viabilidade - razão essencial pela qual o espaço escolar afirma a validade da sua existência.

Parafraseando Gilles Deleuze e Felix Guattari, deixamos para trás um espaço estrutural *arborescente*, onde mantínhamos, bem estabelecido, um tronco, onde, à sua volta tudo se organizava a partir de pequenos galhos e ramos, tal qual numa árvore, numa hierarquia bem estabelecida. Hoje, no entanto, vivemos mergulhados num espaço *rizomático*, num perfeito modelo em rede, distante de qualquer hierarquia, numa estrutura permeável e constantemente reformulável, onde vemos possibilitado o estabelecimento de todo o modelo de ligações, todo o tipo de contactos entre as suas partes, geradores de novo conhecimento. Da natureza de cada contacto, surgirão novos nódulos que desde logo terão a necessidade de estabelecer novas correlações com outras estruturas, que até então lhe eram totalmente alheias. Deveremos, nesta medida, e tal como refere Edgar Morin, ver a todo o custo afastada a perniciosa separação de disciplinas, que ainda hoje muitas das vezes tentam afirmar a sua integridade e autonomia, mantendo-se de costas voltadas, e promovendo um pobre encerramento disciplinar, caduco num espaço pós-moderno mobilizado pela penetração de saberes. Através desta necessária transferência de conceitos, problemas e métodos, entre as mais variadas disciplinas (num verdadeiro cruzamento interdisciplinar) possibilitaremos a produção de um conhecimento verdadeiramente sustentado, e adequado ao seu tempo.

Segundo Olga Pombo (2004), podemos apontar três limites fundamentais, que levam à escola uma necessidade de *aspiração transdisciplinar*. Centrar-nos-emos concretamente nas suas duas primeiras abordagens:

- Em primeiro lugar “a consciência da profunda ruptura da escolaridade em função da crescente especialização e fragmentação do conhecimento científico” (Pombo, 2004:116). Face a todo o acelerado progresso do conhecimento, e consequente velocidade de fragmentação do mesmo, a escola tem cada vez mais coisas para ensinar,

“... conhecimentos cada vez mais especializados, desintegrados e dispersos, mais afastados da experiência imediata e, portanto, mais distantes dos alunos ... Acresce que, porque a especialização e a fragmentação do conhecimento científico é necessariamente acompanhada de uma abstracção crescente desses mesmos conhecimentos, a interdisciplinaridade aparece como permitindo recuperar o sentido do concreto em que se fundamenta grande parte da capacidade motivacional de um ensino ... Ela permite restituir ao objecto de estudo o sentido da sua concretude, da sua riqueza e coerência, da sua autonomia enquanto objecto de experiência comum”. (Pombo, 2004: 117).

- Em segundo lugar,

“... assinala-se a consciência da profunda ruptura da escolaridade em função da concorrência dos novos meios de informação e comunicação. É sabido que a escola perdeu o seu estatuto de veículo único ou mesmo privilegiado, da transmissão do saber. ... outros canais, bem mais poderosos e sugestivos, fazem chegar ao aluno uma informação mais cativante, mais rica, mais actualizada e de mais fácil acesso. Mas sabemos também que uma tal informação é, pela sua própria natureza mediática, ainda mais dispersa, desconexa e desarticulada, do que a veiculada pelo ensino formal. Sabemos, que no limite, ela é responsável pelos fenómenos de parcelização da cultura, de desestruturação e perda de referências estáveis que caracterizam a nossa contemporaneidade. Daí que, hoje mais do que nunca caiba à escola a função decisiva de fornecer ao aluno quadros globais de inteligibilidade, sistemas de enquadramento ... que lhe permitam situar, ligar, articular, numa palavra *integrar*, a multiplicidade de informações ...”. (Pombo, 2004: 118-119).

Por meio de uma prática interdisciplinar, permitiremos ao aluno construir uma contextualização, onde poderá ser capaz de definir o lugar correcto e a posição relativa das variadas informações e conhecimentos que vai adquirindo.

Nesta medida o recurso à interdisciplinaridade apresenta-se como potencial para superar, e minorar, os danos advindos da própria especialização e fragmentação dos saberes, estabelecendo sínteses provisórias, mas que permitam a definição de quadros de referência para acolhimento de informação, permitindo o acesso à complexidade do mundo e dos seus problemas. Nesta medida, e segundo a autora, o próprio sentido da complexidade poderá ser assim ser recuperado enquanto princípio compreensivo e orientador.

Numa permanente necessidade de contacto interdisciplinar, pelas razões aforadas, conseguiremos encontrar alguma instituição educativa que se veja provida de uma equipa tão multidisciplinar, e extensa, como a existente na Escola?

Consideramos que não. Nesta medida, a Escola parte com largo avanço perante a reformulação instaurada na instituição museológica, necessitando, no presente caso, de

apenas proceder ao estabelecimento de relações promotoras de cruzamento de saberes, criando e fomentando um verdadeiro espírito de equipa, no limite de causas e objectivos comuns. Ainda que sejamos conscientes das posturas de actuação, em espaço escolar, destas equipas pedagógicas (muitas das vezes laborando de costas voltadas, alheias aos limites em que cada um dos seus elementos vem desenvolvendo as suas actividades com um mesmo grupo de alunos), julgamos fundamental que sejam postas em prática todo o tipo de actividades de cariz interdisciplinar, já que estas promoverão a aproximação, colaboração e partilha de recursos e ideias, quer entre alunos, quer mesmo entre a própria comunidade de docentes, possibilitando a criação de dinâmicas essenciais numa escola adequada ao seu tempo.

Nesta medida, vemos como absolutamente necessária a criação de espaços que promovam a realização de projectos escolares de excelência, na afirmação do trabalho interdisciplinar, visando a promoção de um permanente contacto de saberes e saber-fazer dos mais variados âmbitos, dando respostas concretas às necessidades do indivíduo contemporâneo - tal é o caso exemplar do ensino das Artes Visuais, e o seu incisivo *Trabalho de Projecto*, de intervenção multidisciplinar, que está na essência da sua definição enquanto espaço disciplinar de cruzamento e integração de ensinamentos teóricos e práticos das mais variadas áreas do saber.

“Digamos que estamos a entrar num terceiro momento da história das relações cognitivas do homem com o mundo. O primeiro seria o momento sincrético, anterior à ciência, anterior à análise, fundado numa relação indistinta entre o homem e o cosmos, isto é, a totalidade orgânica e organizada que o cerca. Um segundo momento, corresponde à Galáxia de Gutenberg como diria McLuhan (1963), seria o da especialização, da fragmentação disciplinar, do pensamento analítico governado pelo princípio, hoje insustentável na sua generalidade, de que o todo é igual à soma das partes. Estaríamos agora a entrar num terceiro momento: aquele que, justamente, reclama o contributo da interdisciplinaridade e integração dos saberes”. (Pombo, 2004: 19)

Espera-se, assim, a cada instante, a afirmação de uma nova dimensão de Escola, permeável e eficiente, num contexto complexo e interligado, no qual habitamos, e onde, a todo o momento, novas informações e novos conhecimentos nos fazem alterar caminhos e planos, e questionar certezas.

Num espaço marcado pela velocidade da mudança, num limite de incerteza, como poderemos estabelecer os limites de uma *educação eficiente*, dotada de práticas, e mecanismos, que assegurem uma existência factível ao Homem do Presente e ao do Futuro?

Num processo de evolução e transformação, face aos novos desafios que hoje se apresentam, e que decerto de futuro se apresentarão, a Educação surge como um dos

instrumentos mais poderosos, tendo em vista uma coesa preparação de um terreno movediço, onde a todo o momento, deveremos repensar criticamente a natureza e direcção dos nossos passos, rumo a um objectivo. Parece-nos, nesta medida, e tal como já referido, ser indeclinável uma breve abordagem pelas ideias fundamentais de dois documentos, que julgamos basilares na nossa análise – “Os Sete Saberes para a Educação do Futuro” e “Educação, um Tesouro a Descobrir” – na perspectiva de um entendimento mais claro quer das metas e responsabilidades que se anunciam ao espaço escolar, na preparação do indivíduo, quer, invariavelmente, as qualidades das nossas práticas enquanto docentes. Com base nestas abordagens, e nas que até aqui realizamos retiraremos claramente o valor e plenitude do *Trabalho de Projecto*, e sua legitimação curricular numa escola de exigência, uma escola que responde ao mais alto nível aos requisitos do seu tempo.

“Os Sete Saberes para a Educação do Futuro”

Questões, como as que durante este sub-capítulo acabamos de abordar, conduziram a que Edgar Morin propusesse uma estrutura pertinente para a Educação, afirmando o seu papel decisivo no aperfeiçoamento de um processo de desenvolvimento sustentável. Estamos diante uma profunda reforma do pensamento, diante da substituição de um pensamento redutor e disjuntivo por um pensamento complexo (na perspectiva de que o Homem possa enfrentar a complexidade crescente, a velocidade das transformações e a imprevisibilidade que caracterizam o mundo contemporâneo). Colocando o Ser Humano e o Planeta no centro do próprio Ensino, Morin enumera os saberes fundamentais em que a educação do futuro se deverá debruçar, numa qualquer sociedade e cultura, tendo em vista uma íntegra formação do cidadão do século XXI, fomentando a constituição de uma inteligência estratégica. Cabe-nos apenas, resumidamente, realizar breves incursões em cada um desses limites, entendendo, criticamente, a sua clareza e pertinência na nossa reflexão em torno de uma Escola de excelência.

1- A cegueira do conhecimento: o erro e a ilusão – É extraordinário que a Educação, que deseja comunicar conhecimentos, não se preocupe em dar a conhecer o que é conhecer, e permaneça ainda cega sobre o que é o conhecimento humano. É necessário examinar, e por em causa, a própria natureza do conhecimento. Conhecer o conhecimento deve consistir necessidade fundamental para preparar o ser humano para afrontar os permanentes riscos de erro e de ilusão a que está sujeito. Estamos diante da necessidade de “Armar cada espírito para a lucidez”.

2- Os princípios de um conhecimento pertinente – Devemos, no espaço escolar, potenciar uma modalidade de conhecimento capaz de apreender os objectos nos seus contextos, nas suas complexidades, sermos capazes de situar todas as informações num conjunto, promovendo uma apreensão de todo o tipo de relações de reciprocidade entre as partes e o todo, neste mundo altamente complexo. Edgar Morin alerta para a necessidade

de inicialmente se promover um conhecimento capaz de apreender os problemas globais, e fundamentais, para que depois se possam então aí inscrever os conhecimentos parciais e localizados.

3- Ensinar a condição humana – O indivíduo deverá compreender a unidade complexa da natureza humana. Na escola, esta unidade encontra-se totalmente desintegrada, pela subdivisão em disciplinas (muitas vezes com costas voltadas), sendo, nesta medida, impossível aprender o significado de ser humano. As disciplinas isolam os objectos do seu meio, ao contrário de incrementarem a necessária apresentação das correlações entre os saberes, a complexidade da vida e dos problemas que hoje existem. O sistema educativo actual fragmenta a realidade, simplifica o complexo, separa o que é inseparável, ignora a multiplicidade e diversidade. Uma total percepção da condição humana deverá ser um objecto essencial de todo o ensino, e para tal, deveremos promover uma reunião e reorganização dos conhecimentos das diversas disciplinas, num processo de transdisciplinaridade, promovendo a contextualização e globalização dos saberes, numa articulação indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo o que é humano.

4- Ensinar a identidade terrena – O ensino deverá mostrar como se tornaram intersolidárias todas as partes do mundo, sem que oculte as opressões e dominações que devastaram a humanidade, e que ainda hoje permanecem. Deverá ainda ser capaz de demonstrar que todos os seres humanos, ainda que perante realidades de vida diferentes, são confrontados por uma mesma tipologia de problemas: vivem numa mesma comunidade de destino.

5- Afrontar as incertezas – Num presente espaço patenteado pela incerteza, o ser humano deverá ser confrontado perante todo o tipo de dúvidas, que ao longo da história lhe foram sendo colocadas, conhecedores dos meios e medidas através dos quais foram ultrapassadas. Cada indivíduo deverá ainda adquirir ferramentas que promovam princípios de estratégia, para que possa afrontar os riscos, o inesperado, o incerto que o esperam, e encontrar portos de ancoragem (bem firmes) por onde possam repousar nesta viagem por terrenos movediços, rumo aos objectivos traçados.

6- Ensinar a compreensão – Deveremos afirmar a *educação para a compreensão*, afirmando-se esta como meio, e fim, da comunicação humana, constituindo uma das bases mais seguras da educação para a paz.

7- A Ética do género humano – Mais que a promoção de uma auto-ética, ou sócio-ética, o ensino deverá promover uma antro-po-ética, assumindo esta última toda a envolvimento das anteriores. Morin realça que tudo o que é humano é ao mesmo tempo indivíduo, parte de uma sociedade, e parte de uma espécie. Nessa medida, todo o desenvolvimento humano deverá compreender globalmente o desenvolvimento da autonomia individual, da participação comunitária, assim como da consciência de

pertencermos a uma espécie humana, tendo em vista uma vontade alargada de realização de uma cidadania terrena, e uma paralela tomada de consciência da nossa terra-pátria.

“Educação, um Tesouro a Descobrir”

Com base num documento basilar do contexto educativo - “Educação, um Tesouro a Descobrir” - importa-nos, de seguida, reflectir acerca de uma proposta de escola que fornece ao indivíduo os instrumentos necessários para que este desenvolva as capacidades de *aprender a aprender*, na medida em que estas se mostram verdadeiramente fundamentais na afirmação de um processo de Educação Permanente (enquanto Educação Durante toda a Vida - um *continuum* educativo de cariz pluridimensional) e de Educação Prospectiva (que permita ao homem ver mais além, adaptando-se, a seu tempo, à mudança). Num contexto actual alomórfico, não é de forma alguma suficiente que cada indivíduo acumule, no início do seu processo de aprendizagem, uma quantidade de conhecimentos, dos quais se servirá durante toda a sua vida. Numa cultura global demarcada pela obsolescência de conhecimentos e formas de actuação, onde a noção de qualificação se viu substituída, em muitos sectores, pela noção de competência e capacidade de adaptação, cada sujeito deverá ser capaz de explorar, durante toda a vida, todas as ocasiões que proporcionem a sua actualização, aprofundamento e enriquecimento desses conhecimentos inicializantes, para um domínio mais perfeito dos ritmos e tempos da pessoa humana. Nesta medida, e na perspectiva de que a Educação possa transmitir cada vez mais saberes e saber-fazer (com capacidade evolutiva), são estabelecidos, neste documento quatro pilares (aprendizagens) fundamentais: *aprender a conhecer* (adquirir e dominar criticamente os próprios instrumentos de compreensão {do conhecimento} tendo em vista compreender abrangentemente o mundo que o rodeia), *aprender a fazer* (ensinar o aluno a levar à prática os seus conhecimentos, para que então possa agir sobre o seu meio envolvente), *aprender a viver juntos* (num espaço cada vez mais integral, é fundamental a capacidade do sujeito poder participar num projecto global, cooperar com os outros em todas as actividades humanas, aprendendo a respeitar a diferença, a diversidade, entendendo o valor integrante de cada parte na construção de um todo) e *aprender a ser* (para que o sujeito consiga desenvolver a sua personalidade, podendo agir com mais autonomia, capacidade e responsabilidade, atribuindo capacidades para que, autonomamente e criticamente, possa elaborar pensamentos, e formule os seus próprios juízos de valor).

Consideremos a importância do conhecimento adquirido em cada um dos pilares referidos, numa perspectiva de pensamento complexo, na medida em que cada elemento apreendido, para além de se acumular no indivíduo, entrará num efectivo processo de diálogo e interacção com todos os outros elementos já existentes, sendo dessa interacção que surgirá a especificidade de cada ser, e a validade de cada projecto pessoal. Por base

nestas quatro aprendizagens, consolidamos uma noção alargada de Educação, enquanto experiência integral do indivíduo, ao longo de toda a sua vida, enquanto projecto contínuo e inacabado.

Vejamos ainda, na presente análise, o papel fundamental da Escola em promover o gosto por aprender e continuar a aprender, e a alegria de conhecer, assim como em proporcionar ao indivíduo (enquanto gestor consciente e intencional dos seus próprios processos mentais) uma atitude positiva, activa e estratégica no seu processo de aprendizagem. Para tal, deverá dotá-lo de estratégias que lhe permitam regular e controlar (autonomamente e criticamente) o seu processo de aquisição de competências, durante o decurso da sua vida, tendo em vista a consecução dos seus objectivos, dando uma resposta eficaz aos problemas com que se defronta e defrontará. É fundamental que o indivíduo contemporâneo saiba conduzir autonomamente o seu destino, e nessa medida, esteja munido das ferramentas essenciais que lhe possibilitem aprender a pensar e a actuar, por meio de um processo interdisciplinar e autónomo de planificação, realização e análise estratégica da sua actuação.

Nessa medida, uma Educação Permanente e Prospectiva permitirá ao indivíduo, consciente da necessidade contínua de formação, programar com maior flexibilidade a sua vida, aproveitando totalmente todas as oportunidades e possibilidades com que se depara, promovendo uma perfeita articulação com o seu meio, através de um conhecimento multidisciplinar da estrutura em que se encontra imerso. Assim sendo, promoverá uma melhor qualidade de vida, por meio de uma configuração de uma cultura pessoal, responsabilizando-se pela realização do seu projecto contínuo, enquanto construção da sua pessoa humana.

A Escola, mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade do momento, deve fornecer-lhes forças, referências intelectuais (por meio uma cultura geral que lhes permita conhecer o mundo que os rodeia), e paralelamente, ferramentas diversificadas de actuação, promovendo o seu espírito de iniciativa e fomentando a afirmação de uma cultura gerante, tão necessária no seu processo activo e criativo de formação e adequação ao seu tempo.

Considerando esta nossa abordagem, no sentido de entendimento do sistema educativo, e novos desafios que se lhe apresentam, e paralelamente as considerações apresentadas através da leitura dos dois documentos analisados, espera-nos por fim apenas considerar, nesta medida, a inevitabilidade da utilização do *Trabalho de Projecto* na afirmação de uma Escola de excelência, e concretamente a sua total operacionalização nas disciplinas da área das Artes Visuais, objecto específico do nosso estudo.

Na perspectiva, até então defendida, de potenciar no espaço escolar, a aquisição de ferramentas que promovam uma correcta adaptação do indivíduo às condicionantes da vida actual, mobilizando conhecimentos adquiridos, e desenvolvendo e aplicando todo o tipo de

capacidades (dando-lhes sentido), entendemos a necessidade de uma total afirmação do *Trabalho de Projecto* numa perspectiva alargada de “*dar um sentido à aprendizagem no interior da escola*”. (Leite *et al*, 1991:71).

“... a ideia-força é *submeter a aprendizagem à lógica da produção*, suprimindo o hiato entre aprender e agir e invertendo a relação habitual: em vez de aprender primeiro, num tempo separado, para fazer, em seguida, conforme um modelo de aplicação, estabelece-se que se aprender porque se faz e pelo que se faz. Nesta perspectiva, o produto visado é considerado como uma massa de saberes investidos. Fabricar, nestas condições, impõe que os saberes sejam desenvolvidos, elaborados segundo uma lógica diferente da que preside ao seu ordenamento científico ou didáctico: são chamados, de repente, no desenvolvimento da tarefa, construídos na evolução do objecto, investidos imediatamente nele, introduzidos no processo sob a forma de problemas a resolver, para continuar”. (Leite *et al*, 1991:72).

Enquanto espaço interdisciplinar por excelência e com o objectivo central de envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, o ensino das *Artes Visuais*, com base na utilização de *Metodologias Projectuais*, definem-se na perspectiva de estruturar o ensino com base na resolução de situações problemáticas (semelhantes às do mundo real, num total respeito pelo carácter global e complexo da realidade), introduzindo uma fundamental dinâmica integradora, e de síntese, entre teoria e prática, primordial na própria legitimação dos saberes, afirmando o essencial pendor operativo dos conhecimentos. Esta constante articulação entre teoria e prática, na prossecução de um determinado objectivo, ou como referia Dewey *na visão de um fim*, mostra-se fundamental na própria legitimação do espaço escolar, uma vez que promoverá no discente uma consciência da operacionalidade, aplicabilidade e encadeamento dos saberes disciplinares adquiridos, da sua transversalidade, e concomitantemente da sua real importância na resolução de casos concretos, de acordo com as necessidades e interesses que se venham a registar ao longo da sua vida, fomentando a construção de uma *inteligência estratégica*.

“Não existe a separação - saber e saber fazer - mas sim um movimento onde a prática alimenta a teoria e a teoria fundamenta a prática. Pela prática se humaniza, se socializa o saber; a teoria ajuda a ultrapassar o empirismo, estrutura e aprofunda esse saber”. (Leite *et al*, 1991: 77).

Face ao exposto, a execução de projectos potencia a criação de altíssimos índices de motivação no discente, uma vez que este, para além de entender, de forma clara, a aplicabilidade dos conhecimentos teóricos, desenvolve a sua investigação centrado em temáticas por si definidas, e portanto bem próximas das suas vivências e necessidades. Nesta medida, por meio do desenvolvimento de *Trabalhos de Projecto*, a Escola promove a aproximação do seu público, e paralelamente, legitima-se como um espaço educativo que prepara os seus discentes para afrontar as incertezas dos tempos que virão.

“... está inerente um novo conceito de aprender. A prática do projecto desencadeará uma vontade de agir, de reflectir, numa relação agradável com a aprendizagem constante, com o novo saber, com a procura do saber fazer com alternância responder/questionar, responder/questionar interminavelmente ..., tal como no jogo labiríntico do conhecimento. É uma aprendizagem que envolve a aventura porque parte à descoberta e assim se arriscam continuamente problemáticas situações difíceis de gerir, incerteza, revisão dos valores ... Aprender por Projectos Centrados em Problemas é aprender respondendo a uma necessidade: é realizar-se na concretização desses mesmos projectos. A compreensão desenvolve-se de forma natural e progressiva. Uma nova relação dinâmica entre prática e teoria, entre o sensível e o inteligível, entre saberes sociais e saberes escolares. ... é o indivíduo que constrói o seu próprio saber, ele tem um papel activo no processo de aprendizagem, desenvolve-se, cresce na possibilidade de pôr à prova as suas potencialidades, antecipa as suas acções, projecta-se no futuro. Os indivíduos tornam-se mais atentos, críticos, confiantes e exigentes em relação a si, aos outros e à realidade envolvente, mais capazes de intervir socialmente. ... É a própria qualidade do saber que está em questão, no seu processo de aquisição, memorização e capacidade de transferência de conhecimentos. A escola muda radicalmente quando deixa de funcionar em termos de conteúdos parcelados para perspectivar as suas acções em termos de projectos de desenvolvimento”. (Leite *et al*, 1991: 81).

A velocidade contemporânea, a obsolescência de todo o tipo de conhecimentos, e a constante necessidade de reajustarmos os nossos modelos de pensamento, coloca sobre a mesa a necessidade de desenvolvermos, a todo o momento, novos projectos (coesos e estratégicos), tendo em vista um constante reposicionamento, obrigatório na sustentabilidade da nossa existência. Mostra-se assim, primordial, ao indivíduo contemporâneo, a capacidade de realização de projectos, assim como o completo domínio da correcta metodologia para a resolução dos mesmos. Projectos consistentes, alvo de uma reflexão cuidada (de uma observação e avaliação dos meios ao seu dispor), nunca perdendo de vista o seu objectivo.

Enquanto essência promotora de uma Educação Permanente e Integral, o *Trabalho de Projecto*, atribui ao indivíduo, competências que possibilitam a sua actualização, e ajustamento estratégico, ao longo da vida, enriquecendo e reconstruindo, a todo o momento, os seus conhecimentos. Vejamos ainda que, na medida em que cada sujeito se poderá envolver no número de projectos que ambicionar, ou necessitar, legitimamos a validade da abrangência deste modelo de intervenção, estabelecendo-se como uma ferramenta essencial no desenvolvimento do *projecto de vida* de cada sujeito, sendo, a todo o momento bem claro o seu potencial na promoção do “aprender a aprender” (tão elementar no desenvolvimento de uma *cultura gerante*).

Por meio de uma acção estratégica, através da fomentação do *Trabalho de Projecto* a Escola quebra assim, em definitivo, com a sua rigidez ancestral (que lhe encurtava horizontes de acção), aproximando-se do seu público e estabelecendo com ele um diálogo activo, permanente e consistente, fomentando o ensino-aprendizagem, e clarificando a razão da sua existência. Com base no *Trabalho de Projecto*, professores e alunos, numa

permanente atitude dialógica, podem atingir a verdadeira essência da sua mediação, gerando *projectos* que legitimam o seu encontro, num espaço escolar que por si só se apresenta como um projecto vazio, à espera de *projectos* que lhe dêem vida, e lhe perspectivem novas razões de existir.

“O que há de irracional em educação é essa crença de que outros podem criar para nós a nossa própria cultura.” (Freinet, s/d *in* Leite *et al*, 1991: 80)

4_ O Projecto desenvolvido com a turma: Os elementos estruturantes da imagem/linguagem visual [A Textura_ Um Museu Portátil]

4.1 - O Projecto: Objectivos e Planificação - Intercâmbio com o Projecto do Museu de Arte Contemporânea de Serralves: *Livros à Solta*.

“A nossa tradição separou a visão do toque. As crianças se recusam a esse corte, não é o toque apenas pelo prazer, é o toque para aprender.” (Alves, 2005)

O Projecto [A Textura_ Um Museu Portátil] consistiu na criação, por cada discente de uma turma de 11ºano de escolaridade, de um museu pessoal de texturas, em forma de livro. Este projecto, realizado com o acompanhamento e cooperação da Professora Lídia Castro, professora cooperante da Escola Secundária da Maia (onde desenvolvi a minha actividade de Estágio), visou, a partir do estudo aprofundado do conteúdo programático – *a textura* (enquadrado nos respectivos limites e práticas da disciplina de Desenho de 11º ano do Ensino Secundário), proporcionar aos alunos uma experiência mais ampla a nível sensorial, procurando-se que os discentes reconcilassem a visão e o tacto na sua forma de experienciar o mundo circundante, na perspectiva de desenvolverem uma maior sensibilidade relativamente ao conhecimento das superfícies das formas.

Foi pedido aos discentes que observassem, tocassem e reflectissem sobre as superfícies das formas, objectos e paisagens que nos rodeiam, e a partir desse olhar focalizado num dado objecto de análise, neste caso *a textura*, partissem para a idealização de um projecto de Museu, utilizando para tal a metodologia específica do *Trabalho de Projecto*, tão intrínseca ao desenvolvimento de projectos de cariz artístico. Cada discente foi, deste modo, impelido a criar um livro contentor de texturas, recolhidas ou criadas por si, com o propósito de, através desse conjunto de imagens, conseguir auto-retratar-se, ou pelo menos, através desse agrupamento de texturas, transmitir uma mensagem visual ligada ao seu universo individual.

A proposta de trabalho que idealizei (anexo III), e que acima se enunciou, resultou, por um lado, da necessidade de estudar um determinado tema/problema, neste caso concreto se o ensino artístico (através do conhecimento veiculado pelas suas múltiplas disciplinas) contribui ou não para fomentar nos alunos uma atitude interventiva, crítica e criativa face à realidade que os circunda, no que concerne à dimensão visual que tanto peso assume actualmente na sociedade; por outro lado, da necessidade de pôr também em análise a

articulação em ambiente de sala de aula de conhecimentos e práticas oriundas de diversas disciplinas, com o objectivo de construir uma determinada mensagem plástica.

Apesar de eu já ter delineado previamente um objecto de estudo antes de ter iniciado o meu estágio pedagógico na Escola Secundária da Maia, o contacto que estabeleci, quer com a turma, quer com a docente cooperante, revelaram-se determinantes no desenho do que viria a ser o meu estudo final. Vejamos que através do meu acompanhamento regular da turma à disciplina de Desenho A (2ª feira – bloco de 90m e 5ª feira – 2 blocos de 90m + 1 tempo de 45m) pude avaliar os conhecimentos e competências dos alunos, diagnosticar as suas dificuldades, construir uma relação de proximidade e confiança com os discentes, etc. Através desta observação inicial, que aliás se caracterizou, da minha parte, por uma atitude analítica, mas também muito participativa (ajudando frequentemente os discentes na resolução dos problemas que iam surgindo ao longo da sua aprendizagem dos conteúdos inerentes a esta disciplina), pude, com alguma calma, ir traçando um projecto de actividade que fosse de encontro às necessidades daquele grupo de alunos específico, e que ao mesmo tempo me permitisse dar seguimento ao estudo de alguns problemas que há muito iam ganhando forma dentro de mim enquanto docente de Artes Visuais do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário (há já cerca de sete anos) – Promoverá o Ensino das Artes Visuais, através das suas múltiplas disciplinas, o desenvolvimento de uma atitude crítica e sustentada face à realidade actual (povoada de imagens), munindo os discentes das ferramentas e conhecimentos necessários à criação de mensagens visuais sustentadas e criativas? Estarão os discentes de Artes Visuais, enquanto futuros produtores e consumidores de imagens, a ser devidamente preparados, no espaço educativo, para se confrontarem com um universo de imagens das mais diversas genealogias? Que tipologia de relações estabelecem estes alunos com essa panóplia de imagens?

Estas são algumas das questões que me têm acompanhado ao longo da minha prática docente, e que no presente estágio se tornaram, na minha perspectiva, ainda mais pertinentes, considerando que a turma que acompanhei, no seu percurso formativo, não havia escolhido a disciplina de História da Cultura e das Artes, o que veio a agudizar as questões acima enunciadas. Que tipo de relação estabelecem estes futuros produtores de imagens com as imagens ligadas ao passado das Artes Visuais, e que tipo de repercussão terá esse desconhecimento histórico na sua interpretação e criação de imagens?

Foram, de facto, muitas as questões que se levantaram dentro de mim quando iniciei o acompanhamento da referida turma, embora nem todas possam ser escarpelizadas no âmbito do estudo que aqui se apresenta dada a sua natureza de relatório, pelo que apenas me debruçarei sobre as mais relevantes ao longo da minha actividade de estágio.

A natureza do Projecto que idealizei para desenvolver com a turma, foi pensada também de forma a proporcionar aos discentes a mobilização, num mesmo projecto, de um conjunto de práticas e conhecimentos específicos do Desenho, que haviam sido trabalhadas

nas suas aulas com a professora cooperante até essa data, bem como, terem a possibilidade de a essas competências já adquiridas juntarem alguns meios e processos até à data menos desenvolvidos, tais como a fotografia, a utilização do decalque, ou a justaposição de grafismos, entre outros. O objectivo da não obrigatoriedade da utilização de um processo ou de um meio único e específico, foi o de, por um lado, motivar os alunos (que assim tinham a liberdade de escolher os processos que melhor se ajustassem à sua ideia de projecto), e por outro, obrigá-los a pensar conceptualmente, ficando ao seu critério a escolha dos melhores caminhos a seguir no sentido de melhor transmissão da sua ideia personalizada de *Museu Portátil de Texturas*.

O Projecto [A Textura_Um Museu Portátil] foi ainda estruturado tendo em consideração o objectivo de estudar como é que através de um projecto composto por várias fases distintas, mas complementares, se poderá, ou não, desenvolver nos discentes quer o seu sentido crítico (baseado num sentido de ver, activo, englobando todos os outros sentidos para além do visual) quer o sentido experimental, face à realidade envolvente, no que concerne à sua dimensão visual. O objectivo do estudo harmoniza-se, aliás, com algumas das finalidades/competências fulcrais a serem desenvolvidas nos alunos neste nível de ensino particular, enunciadas na Planificação Anual da Disciplina, em articulação com o Programa Disciplinar emanado pelo Ministério da Educação, a saber:

Vêr-Criar-Comunicar

Observar e analisar:

- Ser capaz de observar com elevado poder de análise, tendo em atenção as singularidades presentes e a forma como estas se relacionam com as outras, bem como a integração de todas num todo ou unidade decomponível em elementos estruturais;
- Observar e registar com crescente aptidão o quotidiano natural ou técnico, por meios manuais e/ou de mancha - ou meios informáticos;
- Desenvolver as capacidades psicomotoras ao nível da aptidão adaptativa simples, composta e complexa.

Manipular e sintetizar:

- Aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correcção, e criar imagens novas;
- Revelar sentido crítico, de método de trabalho e a integração num projecto que responda a necessidades da pessoa e do seu contexto, estando implicado a estabelecimento prévio de uma base de conhecimentos que qualifiquem informadamente as respostas.

Interpretar e comunicar:

-Conseguir ler criticamente mensagens visuais de origem diversificada e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas;

- Dominar progressivamente os processos de interpretação e de sentido assentes num “plano de fundo” culturalmente informado. A comunicação poderá dimensionar a disseminação da experiência, do meio próximo ao global e, ao mesmo tempo, constituir ocasião para a exploração de competências transversais no âmbito da cidadania.

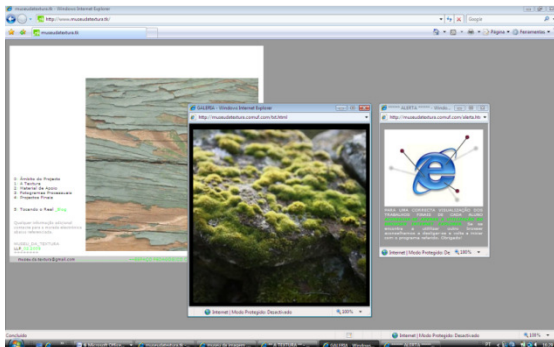
O Projecto [A Textura_Um Museu Portátil] cumpriu ainda, paralelamente, um outro desígnio, que lhe veio conferir um estatuto de maior visibilidade, e, no seio do seu desenvolvimento, o incremento de níveis de motivação mais elevados nos alunos envolvidos – a sua participação/articulação com o Projecto *Livros à Solta- Projecto com Escolas 2008/2009*, do Museu de Arte Contemporânea de Serralves (MACS) – anexo IV. Essa articulação resultou do facto da Professora Lídia Castro, docente cooperante, ter já participado, em anos lectivos anteriores, neste projecto do MACS e, face às características da actividade por mim desenvolvida com a turma, ter considerado a validade de mais uma participação. Após a leitura de toda a documentação disponibilizada pela Fundação de Serralves, remetida prontamente pela professora cooperante, fiquei, desde logo com a forte convicção, de que seria extremamente pertinente, e mesmo basilar, a interligação entre os dois projectos, já que por um lado era extremamente profícua e mesmo “natural” - considerando que o Projecto por mim idealizado tinha variadíssimos pontos de encontro com o do MACS [a começar por se tratar da criação de um livro contentor (no caso de Serralves) e de um museu portátil de texturas em forma de livro (no projecto para a turma de desenho), e de o livro contentor poder ser trabalhado com bastante liberdade temática, material, expressiva, técnica...]. Uma outra grande mais-valia na associação dos dois projectos foi a motivação adicional que esta junção veio conferir aos alunos no desenvolvimento do seu projecto pessoal, por permitir que um público mais vasto o pudesse visualizar, e neste caso, um público mais amplo do que o restrito público escolar. A valorização dos projectos escolares fora do âmbito da escola em muito contribui, de facto, para o envolvimento dos alunos, sobretudo num momento em que a escola vem sofrendo a já referida “crise de poder”.

Ainda que a referida visibilidade “fora de portas” estivesse já contemplada pela presença de 2 trabalhos (seleccionados entre os discentes da turma) na exposição que seria realizada no final do projecto por parte do MACS, assim como pela publicação do livro/catálogo dessa exposição, criei paralelamente um *site* e um *blog* (anexo V e anexo VI, respectivamente) dedicados às actividades desenvolvidas no âmbito da actividade [A

Textura_Um Museu Portátil], que poderão ser consultados nos seguintes endereços electrónicos:

<http://www.museudatextura.tk> ou <http://museudatextura.comuf.com/>

<http://museudatextura.blogspot.com/>



Estes espaços electrónicos nasceram de duas necessidades concretas, por um lado dar visibilidade aos trabalhos realizados pela turma (uma vez que para o Museu de Arte Contemporânea de Serralves apenas poderiam ser enviadas duas, das vinte e seis propostas realizadas), por outro lado, apoiar com material específico o desenvolvimento do projecto de trabalho que decorria semanalmente na Escola Secundária da Maia, dando consecução a todas as fases inerentes a esse Trabalho de Projecto, cujos momentos específicos (desenvolvidos em ambiente de sala de aula, no período compreendido entre os meses de Fevereiro e Maio do presente ano lectivo), de seguida explanarei.

1ª fase

(5 tempos de 45m):

- Visualização de uma apresentação multimédia sobre a visão, o conceito de imagem, e a sintaxe da imagem;
- Discussão em torno dos diapositivos apresentados;
- Distribuição, em cima de uma mesa da sala de aula, de múltiplas imagens, de origens e tipologias variadas (formatos variados), para que cada discente escolhesse uma para reflectir, dialogar, e posteriormente interpretar por escrito.

(5 tempos de 45m):

- Visualização de uma apresentação multimédia sobre a visão, a imagem e a sintaxe da imagem, centrando o estudo no elemento da linguagem visual – a textura (como veículo de aproximação à percepção visual);
- Distribuição, em cima de uma mesa da sala de aula, de múltiplas imagens de texturas de origens e tipologias variadas (formato A4 – Impressão Laser a Cores), para que

cada discente escolhesse uma, que de certa forma o identificasse, para reflectir, dialogar, e posteriormente reproduzir através dos meios gráficos mais adequados (exercício prático).

2ª fase

(2 blocos de 90m + 5 tempos de 45m):

- Entrega, leitura e discussão da proposta de trabalho (anexo III), bem como respectiva delimitação do tempo que iria ser disponibilizado para a execução do projecto (discutindo especificamente cada fase inerente à metodologia de *Trabalho de Projecto*);

- Representação visual da imagem de uma textura, escolhida na aula anterior, ou de outra mais adequada ao projecto individual de cada aluno, e recolhida pelo próprio, através dos meios gráficos considerados mais adequados;

- Diálogo com cada um dos discentes individualmente, no sentido de os apoiar a definir o seu projecto individual de museu portátil de texturas, bem como, no sentido de os orientar na definição, e planificação, das fases intermédias a serem seguidas no desenvolvimento do mesmo (metodologia do *Trabalho de Projecto*);

3ª fase

(1 bloco de 90m + 5 tempos de 45m):

- Diálogo com toda a turma, na perspectiva de elucidação de todos os discentes das fases a serem seguidas no desenvolvimento pessoal dos seus projectos (e cuidados específicos a contemplar em cada uma delas) bem como no sentido de aferição de uma mais clara percepção do tempo, na perspectiva de que estes se sentissem devidamente posicionados na especificidade de cada etapa e planificassem correctamente todos os limites que posteriormente os conduzissem a uma coerente conclusão do projecto;

- Diálogo crítico sobre o trabalho de pesquisa e recolha de texturas, realizado por cada aluno, na perspectiva de em conjunto, se ir construindo um projecto congruente e individualizado de um *Museu Portátil de Texturas*;

- Discussão e exemplificação de possíveis processos e materiais a serem utilizados na concretização operativa, e plástica, dos referidos projectos;

- Realização de experiências com os discentes, no sentido de encontrar os processos mais indicados ao desenvolvimento da sua ideia.

4ª fase

(5 tempos de 45m):

- Reflexão escrita, realizada pelos alunos acerca do projecto desenvolvido;

- Discussão conjunta (com toda a turma) dos processos usados por cada aluno no desenvolvimento do seu projecto, bem como, acerca da coerência entre os processos usados e a mensagem final a transmitir;

- Avaliação conjunta dos resultados finais aferidos.

Veja-se que a planificação de todas as fases acima enunciadas, bem como a sua sequência operativa em espaço de *sala de aula*, foram cuidadosamente ponderadas com o objectivo de que a turma estivesse plenamente envolvida no projecto, pois apenas com o seu envolvimento pleno, poderia observar e aferir quer ao longo da realização das actividades, quer no fim da realização das mesmas, se este projecto haveria contribuído, ou não, para uma melhoria do sentido analítico e crítico dos alunos em causa, face às mensagens de cariz visual que os rodeiam diariamente, possibilitando directamente uma aplicação mais correcta dessas competências à resolução do projecto específico que haviam desenvolvido.

Tive ainda a preocupação de ao longo de cada uma das fases acima enunciadas ir registando elementos que me permitissem ir avaliando se o projecto estava, ou não, a contribuir para o desenvolvimento dos objectivos/competências propostos, já acima explanados. Esses elementos recolhidos são também eles de natureza diversa, indo de simples registos de comentários e posturas dos alunos ao longo do desenvolvimento do seu projecto pessoal (realizados no meu diário de professora estagiária), quer ainda de textos reflexivos e memórias descritivas que lhes fui solicitando ao longo das actividades, no sentido de avaliação da sua postura conceptual e crítica face ao problema específico, ao qual teriam, com base no *Trabalho de Projecto*, de dar solução. Alguns dos elementos por mim recebidos foram ainda as próprias propostas finais realizadas pelos alunos, que revelam indicadores de pensamento fulcrais para o estudo que aqui se pretende enunciar.

4.2- Relatório crítico de todas as actividades desenvolvidas em torno do Projecto

As primeiras aulas (acima referidas como 1ª fase do projecto pedagógico) funcionaram enquanto momento privilegiado de introdução, e discussão, de alguns conceitos fundamentais relativos aos conteúdos que pretendia trabalhar com a turma: – A Visão/A Imagem/A Sintaxe da Imagem/A Textura.

Estas aulas pretenderam servir como um momento singular de reflexão conjunta sobre questões que diariamente estão presentes na prática criativa dos alunos, bem como na sua vivência quotidiana (em confronto com a diversidade de imagens que povoam o nosso mundo), sem que muitas vezes tais conceitos sejam alvo de uma reflexão atenta. Nessa medida, pretendeu-se, através da visualização de apresentações multimédia (anexo VII) por mim criadas especificamente para este fim (bem como de outros instrumentos - imagens impressas, textos de autores sobre os conteúdos abordados, *website* com informações

adicionais), fomentar a reflexão e o diálogo sobre os conteúdos necessários a dominar, e posteriormente a mobilizar na realização da proposta de trabalho que se desenvolveria de seguida.

Apesar dos alunos da turma estarem divididos em dois turnos na aula de 5ª feira (um das 8.25H às 11H, e o outro das 11H às 13.25H), e no sentido de uma dinamização suplementar de todo o grupo, foi-lhes solicitado que ambos os turnos entrassem na sala de aula pelas 8.25H da manhã para que assistissem à totalidade da actividade lectiva, que se desenrolava até às 13.25H. Todos os alunos acederam, sem reservas, ao pedido.

Por volta das 8.10H dirigi-me à sala onde iria decorrer a minha primeira aula autónoma, actividade que se iria desenvolver ao fim de vários meses de acompanhamento da turma na disciplina de Desenho, onde me foi permitida a observação do comportamento dos alunos em ambiente de sala de aula. Ao longo desse acompanhamento inicial pude ir dialogando com os alunos à medida que os ia apoiando na realização das propostas de trabalho definidas pela professora da disciplina, apercebendo-me paralelamente das suas ideias e objectivos, da sua perspectiva global da disciplina e das suas motivações e expectativas face à escola e ao seu futuro escolar/profissional. Com base nesse conhecimento prévio esperava agora motivá-los para que algumas das participações que haviam surgido espontaneamente durante os primeiros contactos realizados, pudessem agora ser alvo de uma reflexão mais aprofundada, uma vez que eram de toda a pertinência para a abordagem dos temas definidos nesta fase do projecto. Vejamos ainda que durante as aulas que antecederam esta minha primeira actividade autónoma com os discentes, denotei, na globalidade dos alunos da turma, um misto de sentimentos. Por um lado, alguma desconfiança (talvez advinda de uma certa curiosidade que teimava em permanecer, relativamente ao objectivo quer da minha presença, quer da do meu colega de estágio no seu espaço de sala de aula, já que nunca haviam presenciado uma situação semelhante - afinal a escola, e os seus alunos, também podem ser alvo de estudo!), por outro lado, uma grande expectativa, uma vez que estes discentes haviam já sido alvos do meu acompanhamento durante as aulas anteriores e, pela frequência das suas solicitações (que foram sendo crescentes), pude concluir que as orientações que lhes ia fornecendo eram muito bem aceites, e que sentiam uma grande necessidade de uma orientação mais próxima, individualizada e frequente.

Quando os alunos chegaram à sala de aula, tinha já tudo preparado para dar início à sessão de trabalho e encontrava-me a dialogar com a Professora Lúcia Castro. Entraram em grupo, cumprimentaram-nos, sentaram-se e permaneceram num silêncio quase total. Depreendi que a sua expectativa era imensa. Dei então início à aula. Apesar dos meus já sete anos de serviço docente, também eu senti alguma ansiedade em transpor aquele momento, que em tudo se assemelhava a um momento de criação em frente de um suporte ainda vazio, em branco. O fim que me havia intimamente proposto cumprir nessa aula -

conseguir envolver os alunos na reflexão sobre o significado de *olhar* e *ver*, o significado de *imagem* explorando directamente a sua sintaxe, e conjuntamente com os discentes da turma, numa atitude interactiva, ir construindo um conjunto de conhecimentos estruturantes sobre estes conteúdos específicos - era de facto difícil. Apesar da prévia planificação e preparação pormenorizada, a aula dever-se-ia desenrolar naturalmente, e os conhecimentos envoltos nestas temáticas deveriam surgir de uma interpretação conjunta das imagens, e pequenos excertos de textos que eu havia introduzido na apresentação multimédia que me encontrava a projectar e a comentar.

Comecei inicialmente por tecer algumas considerações sobre a importância da Visão na nossa relação com o espaço envolvente, tentando colocar em evidência a necessidade intrínseca ao ser humano de se expressar também através de mensagens em diferentes códigos (sonoros, tácteis, ...), alertando os alunos paralelamente para a necessidade de, enquanto produtores de imagens, serem particularmente sensíveis à decodificação visual, a uma leitura crítica do que os rodeia – distinção entre *ver* e *observar*. Em seguida, e sempre numa postura de diálogo interactivo com a turma, deu-se início a um debate sobre a relação entre a *cultura* e sua influência directa na nossa forma de interpretação de mensagens visuais, considerando ainda, como as mensagens visuais que observamos, em diversos suportes, corporizam a todo o instante um determinado modo de ver – de interpretar a realidade.

Ao longo da aula os alunos foram levantando todo o tipo de questões relacionadas quer com o que eu ia dizendo, quer sobre as imagens que ia apresentando e decodificando conjuntamente com eles. Esta primeira aula foi muito rica em intervenções por parte dos discentes, na sua maioria de grande pertinência para o assunto em estudo.

No final da apresentação multimédia coloquei em cima de algumas mesas um conjunto de imagens, por mim previamente recolhidas, e pedi aos alunos que se levantassem do seu lugar e para escolherem uma imagem que, de alguma forma, tivesse algo a ver consigo enquanto indivíduo. Posteriormente deveriam levá-la para casa para que pudessem dar início a uma reflexão em torno da mesma, devendo por fim redigir um pequeno texto de teor reflexivo, a ser entregue na aula posterior.

No entanto, na aula seguinte, e ao contrário do requerido, nem todos os alunos entregaram a reflexão escrita, mas pelo que me pude aperceber este facto não se ficou tanto a dever, na maioria dos casos, a um desinteresse pelos assuntos veiculados na aula transacta, mas antes por os alunos terem tido alguma dificuldade em interpretar de forma autónoma a mensagem visual expressa na imagem seleccionada, a meu ver devido à falta de pré-requisitos nesta área. Apesar disso, muitos foram os que entregaram atempadamente essa reflexão, e a grande maioria dos restantes solicitaram-me o envio desse texto via e-mail no próprio dia, já que não o haviam conseguido concluir uma vez que,

como referiu uma das alunas, o trabalho a havia envolvido muito e só a partir de uma determina altura tinha conseguido começar a escrever.

Com estas reflexões escritas pretendi, por um lado, aprofundar o conhecimento acerca de cada aluno enquanto pessoa (tendo-lhes requerido a escolha uma imagem que de alguma forma os identificasse, tentando explorar as qualidades dessa relação) e, por outro lado, analisar o que havia permanecido nos discentes dos conteúdos trabalhados nas primeiras aulas, verificando de que forma tinham, ou não, conseguido mobilizar essas aprendizagens para a sua reflexão sobre a mensagem visual da imagem seleccionada.

Numa cuidada leitura posterior dessas reflexões denotei que me encontrava perante um grupo bastante heterogéneo: alguns alunos manifestavam já bastante sensibilidade e alguma maturidade discursiva; outros demonstravam muita dificuldade em estruturar um discurso a partir da interpretação da imagem; alguns centraram a sua leitura numa descrição detalhada da imagem em busca de pistas interpretativas para desvendar o seu significado narrativo; outros incluíram na sua leitura uma reflexão sobre a importância que os elementos básicos da comunicação visual – ponto, linha, claro-escuro, textura, etc. - desempenham na construção de uma determinada mensagem visual; outros, ainda, estruturaram a sua reflexão partindo de uma leitura centrada no carácter mais evocativo da imagem, num discurso mais poético e/ou simbólico.

Apesar da heterogeneidade de respostas, todos os alunos procuraram nos seus textos exprimir algo sobre as imagens escolhidas e sobre si mesmos, o que foi por mim valorizado, servindo de mote para com eles estabelecer um diálogo mais frutuoso, onde, partindo de algumas premissas enunciadas nesses textos, procurei interligar informação tentando assim sensibilizá-los para alguns aspectos essenciais na leitura e interpretação de imagens.

Antes que tivesse partido para a discussão com os alunos sobre o teor específico de cada reflexão, denotei que muitos deles revelavam alguma ansiedade em receber algum *feedback* da minha parte, uma vez que, segundo o que me transmitiram, não estavam habituados a escrever sobre as propostas de trabalho que haviam até então desenvolvido, e muito menos sobre imagens. A minha intervenção na aula em que conversamos conjuntamente sobre os textos realizados, foi no sentido de os fazer ver que o que cada um tinha escrito havia sido, em grande medida, influenciado por um conjunto de conhecimentos, e imagens armazenadas e construídas ao longo do seu percurso de vida. Deste modo, o que cada um havia sentido ao observar e seleccionar determinada imagem em detrimento de outra, relacionou-se directamente com um conjunto de conhecimentos e identificações com uma panóplia de imagens reconhecidas ao longo do seu percurso de vida, e sentimentos associados a cada uma delas, pelo que quanto maior fosse o seu investimento na reflexão em torno da imagem, maior seria a sua sensibilidade para o seu conhecimento e compreensão.

A pluralidade de abordagens atrás referida serviu também de mote para, junto dos alunos, levantar algumas questões pertinentes, e sublinhar alguns aspectos fundamentais relacionados com o estudo da imagem, nomeadamente:

- Usamos com facilidade a palavra imagem apesar de ela poder encerrar em si significados mais ou menos complexos;
- Grande parte da riqueza da imagem encontra-se na pluralidade de discursos que esta pode suscitar;
- Será que a imagem é forçosamente cultural?;
- “Todas as imagens corporizam uma modo de ver “(Berger, 2005:12), logo ao olharmos e reflectirmos sobre imagens estamos também a reflectir sobre a forma de pensar de outros seres humanos, estamos assim a abrir-nos ao mundo e a crescer intelectualmente;
- etc.

O segundo grupo de aulas (5 tempos sequenciais de 45 minutos) foi em tudo idêntico ao primeiro no que concerne à estrutura e sequência seguida, ainda que, em conjunto com os discentes, e com a observação e participação activa da docente cooperante (que seguiu atentamente todas as aulas e participou também nos diálogos com os alunos), nos tenhamos debruçado especificamente sobre o estudo do elemento da linguagem visual – a *textura* – que nos levaria especificamente ao desenvolvimento da proposta de trabalho. Os alunos manifestaram-se ainda mais participativos, certamente por a aula anterior se ter revelado tão animada e construtiva.

Nestas aulas iniciais, de preparação dos alunos a um nível mais conceptual (para que eles adquirissem as bases teóricas para então partirem, de uma forma mais sustentada e autónoma, para a criação e desenvolvimento do seu projecto individual), procurei sempre, como em cima se tornou evidente, envolver os alunos na construção do conhecimento, nomeadamente relacionando os conteúdos com os seus conhecimentos e experiências prévias; estabelecendo conexões entre aquilo que pretendia que eles aprendessem e os interesses particulares de cada aluno; ouvindo as suas intervenções orais atentamente, “dando espaço” para que os discentes se manifestassem sobre os temas em causa e procurando através das suas participações construir conhecimento. Tive ainda o cuidado, sempre que as participações eram particularmente pertinentes no contexto das temáticas abordadas, em valorizar a sua natureza, procurando assim incentivá-los a continuarem a reflectir e a participar activamente na discussão criada, incrementando paralelamente os seus índices de auto-estima.

“Mas é preciso não esquecer que nada é interessante por si mesmo. Só o que corresponde à satisfação de uma necessidade se torna interessante.

Se provocarmos a fome a um indivíduo facilmente fá-lo-emos comer; façamos o trabalho escolar parecer sempre uma necessidade para o aluno. O trabalho do professor deverá ser “provocar a fome intelectual”.

Se os alunos gostam de si, meio caminho andado (...) Mostre que se interessa pessoalmente pelo aluno... A aprovação do mestre pode ser um decisivo factor de motivação” (equilíbrio afectivo)⁷. (Lima, 1973).

Considero que as reflexões dos discentes, sobre os seus projectos individuais, traduzem com exactidão a forma como os seus conhecimentos prévios e os seus interesses particulares foram valorizados, na medida em que muitos dos projectos se articularam directamente com esses interesses. São exemplos perfeitos dessa relação intrínseca, os trabalhos das alunas, Ágata Cabral, Rita Faria, Sofia Reis, entre outros.

“A ideia para o meu trabalho sobre as texturas surgiu durante uma das aulas de desenho, em que a Professora Lara mostrou uma apresentação multimédia sobre a Visão/A Imagem/Sintaxe da Imagem. Foi a partir desse momento que entrei em contacto pela primeira vez com a obra do fotógrafo Andreas Gursky, e foi também a partir dessas imagens que pensei em trabalhar sobre as texturas de edifícios arquitectónicos. O meu gosto pela arquitectura também foi determinante para a escolha do tema para o meu Museu Portátil de Texturas.... Trabalhei as imagens recolhidas, graficamente, passando todos os seus elementos para papel vegetal. Fiz sobreposições, colagens de textos atrás das imagens, etc. Gostei de fazer este trabalho essencialmente porque me permitiu trabalhar sobre um tema que gosto muito, a arquitectura”. (Aluna: Ágata Cabral, nº1, 11ºI) – *Ver anexo VIII [imagens do trabalho realizado pela aluna]*

“O meu Museu da Textura foi construído a pensar no futuro. Como quero ser estilista, penso que os tecidos, as missangas, as penas, etc., reflectem, de certa forma, quem sou. Todos estes materiais significam algo e nós usamo-los conforme o nosso estado de espírito. A forma como nos vestimos reflecte, em certa medida, a forma como nos sentimos ... Eu gostei muito de realizar esta proposta de trabalho, porque me permitiu conhecer uma grande variedade de tecidos, acessórios e materiais e, simultaneamente, me proporcionou desenvolver a minha capacidade de desenhar... Pretendo continuar a aumentar o meu livro, para que um dia possa olhar para ele e saber como começou, com apenas alguns exemplos, e que nesse dia ele vai mostrar todo o meu percurso como estudante e profissional”. (Aluna: Rita Faria, nº3, 11ºI) – *Ver anexo IX [imagens do trabalho realizado pela aluna]*

“Eu gosto de papel. Eu gosto de papel e identifico-me com ele. O papel desperta diversos sentimentos em mim e foi isso que escolhi trabalhar sobre este material no meu trabalho. O papel tem textura e podemos considera-la no aspecto da superfície do próprio papel (lisos, texturados, telados, calandrados, etc.). Escolhi o papel de alumínio como elemento principal do meu museu porque acho-o, sinceramente, muitíssimo interessante! Tem uma superfície brilhante e macia à partida, mas, quando lhe tocamos, dobramos ou amassamos, transformamo-la criando assim novas texturas, e todas elas diferentes. No meu projecto comecei por fazer várias experiências com o papel, diversas

⁷ Excertos adaptados de Lauro Lima in *Escola Secundária Moderna – Vozes*, 1973.

dobragens (e todas as que escolhi para o museu tiveram um significado), para ficar a "conhecer" melhor as características do papel de alumínio e também, para que me surgissem novas ideias. Ao longo das aulas fui falando com a Professora Lara, pelo que agradeço imenso a sua ajuda e colaboração. ... O papel, na minha opinião, é um elemento riquíssimo, no sentido em que há inúmeras coisas que se pode fazer com ele, e é por isso mesmo que eu acho que o meu trabalho ainda está incompleto. Vou tentar trabalhar neste projecto durante as férias pois está a ser um trabalho que me está a dar muito prazer fazer e acho que o meu museu pode ficar muito interessante!" (Aluna: Sofia Reis, nº24, 11ºI) – *Ver anexo X [imagens do trabalho realizado pela aluna]*

As apresentações multimédia por mim criadas especificamente para este momento da aprendizagem, em muito contribuíram também para o sucesso destas primeiras aulas. Elas cumpriram uma dupla função: criaram uma certa expectativa sobre o que se ia observar e de seguida realizar, funcionando como elemento motivacional inicial; ao longo da aula funcionaram como elemento motivacional de desenvolvimento dos conteúdos, na medida em que sendo as apresentações ricas em imagens, que se intercalavam com pequenos textos (que asseguravam o encadeamento dos conteúdos), foram impulsionando os alunos a participar activamente, surgindo deste debate, situações imprevistas que foram por mim exploradas no sentido de um contínuo estímulo motivacional para o desenvolvimento dos temas em causa.

Tentei, ao longo destas primeiras aulas, bem como nas que se seguiram (em que as actividades se estruturaram de forma distinta das anteriores), criar expectativas nos discentes face ao que viria a seguir, no sentido de os manter motivados e de assegurar também, através de uma permanente atitude criativa e de um acompanhamento individualizado, que ao longo dos seus percursos iriam atingindo êxitos progressivos nos seus projectos.

O bom funcionamento desta primeira fase de abordagem inicial aos conteúdos, em muito permitiu que as fases seguintes decorressem com o entusiasmo e dedicação que pude registar. Estas aulas contribuíram significativamente para que os discentes aprendessem a estruturar o seu pensamento, e a comunicar de uma forma mais organizada e sustentada as suas intuições e ideias sobre as imagens analisadas. Considerando ainda que a partir da leitura das imagens surgiram variadíssimas questões, de natureza diversa, vimos alimentado um intenso debate de ideias que permitiu uma forte articulação disciplinar, afirmando-se assim, junto dos jovens alunos, a forte convicção de que o conhecimento advém desta relação interdisciplinar de referência, devendo cada indivíduo, a cada instante, ser promotor de construção de conhecimento, entendendo o conhecimento como uma necessidade para o crescimento individual, enquanto Ser Humano.

Resta aqui ainda sublinhar a importância destas aulas para a construção de uma plataforma de entendimento conceptual, constituída por conhecimentos basilares para o desenvolvimento posterior da proposta de trabalho (já que foram abordadas questões

básicas e transversais aos conteúdos que iriam ser tratados de seguida) promovendo paralelamente uma aproximação professor/aluno. Revelaram-se ainda como momentos fundamentais de partilha de ideias e experiências, possibilitando um conhecimento mais completo de cada aluno e da sua atitude relativamente ao mundo envolvente. Devo ainda referir que, ainda que estas actividades tenham motivado significativamente a comunidade discente envolvida, em muito também contribuíram para a minha própria motivação enquanto docente, potenciando em mim um empenho ainda mais activo no desenrolar das mesmas.

A 2ª fase de desenvolvimento da minha intervenção pedagógica foi planificada no sentido de se constituir como um espaço de tempo orientado para a elucidação dos alunos quanto ao projecto que se pretendia que eles desenvolvessem, e ainda no sentido de lhes oferecer algumas ferramentas metodológicas no âmbito do *Trabalho de Projecto* (fases essenciais, estruturação do seu tempo/projecto, etc).

Na primeira aula, desta segunda fase de trabalho, comecei por lhes distribuir a Proposta de Trabalho Escrita (anexo III), onde se encontravam elencadas todas as etapas que deveriam seguir no desenvolvimento do seu Projecto de Criação de um [Museu Portátil de Texturas]. Faziam parte integrante da proposta escrita os seguintes elementos: um pequeno texto em torno do conceito de textura; a explicação do projecto/proposta de trabalho [Criação de um Museu Portátil de Texturas] e os seus objectivos; a enumeração das diversas fases a seguir durante a elaboração do projecto, bem como alguns materiais a utilizar; e por fim, a referência ao site <http://www.museudatextura.tk> (por mim desenvolvido – anexo V) onde os discentes poderiam obter informações complementares às fornecidas durante a aula. Após a leitura da proposta de trabalho para o grupo-turma, os alunos iniciaram um exercício preparatório, que já havia sido explicado na aula anterior – representação da uma das texturas escolhidas na aula transacta, através de meios gráficos. O objectivo deste exercício preparatório era, como o próprio nome indicia, o de preparar os discentes para a visualização das especificidades de uma determinada textura, reflectindo paralelamente sobre os processos de representação gráfica mais adequados no sentido de representação da imagem escolhida.

Os alunos começaram a trabalhar com entusiasmo. Muitos deles eram já, nessa aula, portadores de algumas texturas que haviam recolhido e pediram-me se, em vez da imagem que tinham seleccionado na aula anterior (da variedade que eu tinha disponibilizado), poderiam começar a representar já, nesse exercício preparatório, uma textura por eles recolhida (pedido ao qual eu acedi, pois o objectivo deste primeiro exercício era também envolvê-los no estudo da textura e nada melhor para esse envolvimento do que os discentes se encontrarem já a trabalhar sobre uma textura que lhes havia despoletado algum interesse particular).

Durante o grupo de aulas que constituiu a segunda 2ª fase do projecto os alunos dedicaram-se à realização desse primeiro exercício preparatório e, paralelamente, à pesquisa e recolha de texturas, para que posteriormente tivessem um grupo suficientemente grande para começarem a escolher umas em detrimento de outras. A recolha de texturas, e subsequente discussão conjunta acerca se estas seriam ou não interessantes para integrarem o *Museu de Texturas* (individual) de cada um dos discentes, foi, para os alunos da turma, uma das fases mais interessante do trabalho. Todos revelaram um enorme entusiasmo e as discussões advindas da sua recolha de texturas foram animadas e muito construtivas no sentido de prossecução dos objectivos desta proposta de trabalho. Ao discutirem comigo sobre o conjunto de texturas que iam recolhendo, iam, a todo o instante, revelando a sua compreensão do que havia sido trabalhado durante a primeira fase do projecto, tendo estas conversas funcionado como *feedback's* essenciais acerca do conhecimento e sistematização dos conceitos estruturantes inicialmente apresentados. Pude assim verificar se os conhecimentos haviam sido adquiridos, e de que forma cada um dos discentes os estava a mobilizar durante esta fase mais operativa do projecto.

Durante estas aulas, orientei os meus alunos na procura e formulação de ideias para desenvolverem os seus *Museus Portáteis de Texturas*, valorizando as suas perspectivas e orientando-os na selecção das propostas que melhor se ajustavam quer a um desenvolvimento no âmbito do desenho, quer ao seu enquadramento no respectivo limite temporal definido.

As aulas que compuseram a 3ª fase de desenvolvimento do projecto serviram essencialmente para, numa atitude de ainda maior proximidade com cada aluno (embora frequentemente dialogasse para todo o grupo-turma), discutir cada ideia para a criação de um *Museu Portátil de Texturas*. Durante estas aulas fui também registando minuciosamente as ideias que cada aluno ia formulando e apresentando, no sentido de a qualquer momento poder dispor dessa informação e poder preparar fora da sala de aula algumas soluções para a proposta específica a ser desenvolvida por cada discente, sempre em total coerência formal, e conceptual, com o seu projecto particular. Propus assim, em conformidade com o referido, processos/metodologias de trabalho específicos(as), sugeri as experiências de índole plástico mais relacionadas com cada proposta, incentivando-os assim a adoptarem uma atitude experimental face aos processos a serem utilizados e no sentido de prossecução dos objectivos definidos para cada solução gráfica, etc. Por este motivo muitos dos projectos sofreram avanços e recuos, que desde logo considere pertinentes para o seu processo de construção de uma ideia, na medida em que:

“a aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sobre diversas formas: identificação dos erros, sugestões e contra-sugestões, explicações

complementares, revisão das noções de base, trabalho sobre o sentido da tarefa ou a autoconfiança”. (Perrenoud, 1993:173).

Vejam os que só através da experimentação, ligada ao *fazer*, é possível reinventar o nosso *olhar* face ao que nos rodeia. Os alunos, tendo entendido esta postura operativa e conceptual, e muitos deles imbuídos dessa atitude experimental e descomplexada dos meios, começaram a fazer experiências (quer para reproduzirem as texturas recolhidas, quer para criarem novas texturas) de uma forma sistemática, sendo que, de uma forma regular reflectiam em conjunto comigo e com a professora cooperante, e/ou ainda em conjunto com os seus colegas, sobre os resultados aferidos, considerando se iriam ou não adoptar tais procedimentos na concretização final do seu projecto.

Esta fase experimental foi determinante no processo de aprendizagem porque lhes permitiu perceber, pela via do *fazer*, conceitos fundamentais da temática da textura, bem como perceber a sua importância fulcral na caracterização das superfícies. Permitiu-lhes ainda, pela especificidade da proposta de trabalho, reconciliar a visão e o tacto na realização de uma mesma proposta.

Apesar dos alunos terem desenvolvido os seus projectos recorrendo sobretudo a processos gráficos, o facto é que, em determinados momentos, foram impelidos a tocar as superfícies tentando caracterizá-las, estabelecendo relações entre a textura visual e a tátil de uma mesma superfície (tentando perceber de que modo estas duas dimensões transmitiam informação específica ao sujeito observador).

O estudo da textura baseado na sua recolha, decalque e catalogação permite-nos obter um certo conhecimento sobre este elemento básico/estruturante da linguagem visual, o que sem dúvida nos permitirá olhar e ver as superfícies das coisas de modo mais intenso. Também muitos objectos, que antes nos apareciam essencialmente como formas apercebemo-nos agora da existência de texturas muito particulares (Munari, 1997).

Depois desta fase de experimentação, os alunos, de uma forma generalizada, consideraram estar muito mais atentos às superfícies das formas, e com frequência chegavam às aulas já a falar de novas texturas que haviam recolhido. Numa determinada aula, após regressar do intervalo com a Prof. Lídia Castro, dirigindo-nos para o Pavilhão de Artes, fomos chamadas por um grupo de alunos da nossa turma que se encontravam reunidos à entrada do pavilhão a observar uma pequena fila dos vulgarmente chamados “bichos dos pinheiros”: “Professora já viu como é incrível a textura destas pequenas lagartas? Já fotografamos. A natureza tem texturas incríveis!” (disse um dos alunos).

Sem dúvida que a fase de pesquisa, recolha e experimentação de texturas foi a que os discentes mais apreciaram, no entanto, e paralelamente a esta, a fase de construção de uma ideia, segundo a qual iriam depois agrupar as texturas criadas, foi a mais longa e difícil devido às suas especificidades, uma vez que era o momento em que deveriam mobilizar os

conhecimentos aferidos e converte-los em algo real, numa outra linguagem, agora de índole plástico.

Nem todos os alunos revelaram, ao longo das aulas, o mesmo nível de desenvolvimento dos seus projectos, como aliás era espectável num projecto com estas características. Alguns conseguiram definir muito cedo o critério que iria presidir a sua recolha e/ou criação gráfica de texturas, no pressuposto de criação de um *Museu Portátil de Texturas* com coerência formal/conceptual, pelo que aproveitaram muitíssimo bem o tempo das aulas para realizarem experiências variadas de índole gráfico/plástico, que iam paralelamente discutindo ao pormenor comigo. Nestes casos específicos foi assim possível reflectir sobre os processos mais adequados para a criação das texturas e, como as experiências realizadas foram muitas, foi ainda possível reflectir sustentadamente sobre os resultados obtidos, seleccionando um dos caminhos encontrados (por via da experimentação) para a partir dele desenvolver todo o restante trabalho.

Uma das alunas da turma (Soraia Oliveira), cujo projecto seguiu os momentos em cima enunciados, começou inicialmente por dar corpo a um registo fotográfico exaustivo de texturas, que considerava, por motivos variados, identificarem-se com a sua forma de ser e de estar. A aluna começou por fotografar os colegas da turma, a sua pele dos braços, do rosto (num registo mais próximo e mais afastado), os seus cabelos, os seus olhos, etc. O entusiasmo que revelou no início da 2ª fase do projecto foi contagiante. A discente chegou à aula com imensas fotografias impressas que eu aconselhei a dispor sobre uma mesa para poder reflectir sobre elas, tentando responder a algumas questões, tais como: todas aquelas imagens eram texturas visuais, ou não? Que relação poderíamos estabelecer entre as imagens que ali estavam? Quais se poderiam escolher para desenvolver ou para integrar um possível *Museu de Texturas*? O Museu iria integrar diversas formas de representação visual de texturas (como a fotografia ou o desenho) ou não? O Museu iria ter texturas reais? A aluna, em conjunto com alguns colegas que ficaram pela qualidade da sua acção, motivados (quer com o seu entusiasmo com a recolha que havia feito, quer com a própria discussão despoletada, sendo ainda que muitos deles ainda não tinham um projecto definido, constituindo-se assim aquele momento como uma mais valia no sentido de perceberem a diversidade de caminhos que poderiam seguir), ficou por momentos pensativa. Após alguns instantes, referiu que logo após as primeiras aulas e a explicação da proposta de trabalho, teve a ideia de se centrar na recolha de texturas humanas, e como era muito amiga de grande parte dos elementos da turma, e um dos elementos que melhor a caracterizava era o valor que dava à amizade, decidiu começar por fotografar as texturas do corpo dos seus colegas de turma, procurando através de um olhar ora próximo, ora mais afastado, encontrar semelhanças e diferenças nas texturas de cada um. A aluna revelou, após esse momento inicial de captação de imagens, ter plena consciência de que algumas das fotografias que havia realizado não eram de texturas, considerando, no entanto, que

detinham algum tipo de relação com algumas das texturas fotografadas, pelo que não as quis colocar de parte logo à partida nesta fase inicial de investigação. O meu papel no acompanhamento do projecto desta discente, tal como aconteceu ao longo das aulas com outros alunos, foi o de lhe ir fornecendo premissas e pistas para a ajudar a construir um discurso formal coerente e, ao mesmo tempo, valorizar, quer para a discente em causa, quer para o grupo-turma (aproveitando a discussão gerada), os aspectos mais significativos do trabalho desenvolvido até esse momento.

Os diálogos com os alunos durante as aulas, perante as texturas reais (tácteis e visuais) e/ou texturas visuais recolhidas, contribuíram para desenvolver nos alunos uma atitude experimental face à realidade, e por outro lado proporcionaram o exercício sustentado de todas as fases inerentes a um processo criativo e, por si só, também intrínsecas à construção de uma mensagem visual.

A aluna supracitada, após esta primeira aula, considerou por bem centrar-se nas imagens tiradas aos cabelos dos colegas, e partir para uma análise das mesmas enquanto texturas geradas pela repetição de linhas de diversas tipologias (rectas, curvas, de espessuras variadas, etc.). Deste modo distanciou-se face à origem e ao significado de cada imagem para se centrar especificamente na imagem enquanto elemento comunicativo abstracto. Nessa medida, o seu trabalho conduziu-a directamente ao estudo da sintaxe da imagem, mais concretamente em como a representação de linhas contribui, de forma sustentada, para animar de diferentes formas uma superfície. Começou então, com o auxílio da mesa de luz, a reproduzir meticulosamente as fotografias com uma caneta de ponta fina preta, tentando assim perceber a estrutura implícita a cada uma dessas imagens/texturas, procurando padrões de repetição, fenómenos de adensamento e rarefacção e interpretando-os, verificando como estes influenciam a leitura expressiva que fazemos de cada textura. Durante várias aulas dedicou-se ao decalque minucioso, em folhas de papel vegetal, das texturas visuais dos cabelos dos colegas, um trabalho moroso, mas que realizou com grande dedicação, motivada pela relação afectiva quer com a temática do trabalho, quer também pelo reconhecimento que teve, desde o início, dos colegas da turma que foram sempre acompanhando o seu trabalho, e que se revelavam extremamente curiosos face ao seu projecto. Após ter efectuado um considerável número de decalques, e de, em alguns casos, ter decalcado a mesma textura diversas vezes (por algumas texturas serem muito complexas), para tentar perceber como as linhas se organizavam, sobrepunham e geravam aquela textura particular, começou também, sempre orientada por mim, a realizar as primeiras experiências ao nível da sobreposição de texturas decalcadas.

“Desde o princípio da proposta de trabalho que fiquei entusiasmada com a ideia de estudar as texturas. Decidi debruçar-me, neste trabalho, no estudo das texturas humanas, da pele, dos cabelos, dos olhos, etc. Entretanto e depois de ter realizado uma pesquisa decidi centrar o meu estudo na textura dos cabelos. É algo muito interessante devido às linhas soltas que encontramos e devido ao

tipo de configurações gráficas que estes elementos formam. Durante o trabalho desenvolvi uma forma de registo completamente diferente do que estava habituada e penso que o trabalho gráfico resultante é bastante interessante. Englobei também, no meu Museu Portátil de Texturas, imagens de olhos (fotografias e desenhos) pois estes são o meio que utilizamos para ter um primeiro contacto com a textura. O momento que eu mais gostei no trabalho foi a recolha de texturas com a minha colega Maria, e também de ter fotografado os olhos dos meus colegas. Penso que consegui obter um resultado muito interessante e agora consigo ver o mundo de uma maneira completamente diferente". (Aluna: Soraia Oliveira, nº25, 11ºI)

O projecto da aluna Soraia Oliveira, sendo exemplificativo da utilização do *Trabalho de Projecto* enquanto metodologia orientadora da prática criativa, e tendo sido uma das propostas mais consistentes em termos de coerência formal, não ilustra, no entanto, toda a diversidade de abordagens que se registaram nas respostas da totalidade dos alunos ao problema proposto. Nesta medida, irei de seguida, ainda que de uma forma mais breve, reflectir sobre as especificidades (que nos permitem avaliar a riqueza de abordagens ao tema trabalhado) de mais alguns dos projectos desenvolvidos pelos alunos.

A aluna Sofia Reis (anexo X) centrou todo o seu projecto na criação de texturas a partir de dobragens realizadas em papel. A discente referiu, na aula posterior à explicação da proposta de trabalho, que tinha reflectido bastante sobre que texturas mais a identificariam, tendo chegado à conclusão de que gostaria que o seu *Museu Portátil de Texturas* tivesse alguma relação com o papel, ou com texturas alimentares. Debatemos em conjunto as suas ideias e tendo-me, desde logo, apercebido que aluna preferiria trabalhar sobre as texturas do papel, ainda que não soubesse como, fui-lhe dando alguns exemplos de possíveis caminhos a seguir, nomeadamente o de criar texturas explorando a plasticidade do papel, realizando dobragens de diversas tipologias, entre outros. A aluna, determinada com a ideia, começou imediatamente a fazer experiências. A forma como ao longo do processo foi desenvolvendo o seu projecto foi particularmente interessante. A Sofia começou por fazer dobragens de diversos tipos, em papel cavalinho, nomeadamente:

- dobragens regulares, segundo linhas orientadoras verticais, horizontais ou diagonais;
- dobragens irregulares, ainda que orientadas também por linhas orientadores verticais, horizontais ou diagonais;
- dobragens aleatórias, amassando simplesmente o papel (formando uma bola de papel amassado) e depois abrindo-o novamente;
- etc.

Para além das experiências realizadas trabalhou ainda a partir de processos gráficos, decalcando, para papel vegetal, as texturas inicialmente realizadas a partir de procedimentos de dobragem, com recurso a materiais riscadores como o lápis ou a caneta de ponta-fina preta. Das experiências realizadas resultaram um conjunto diverso de texturas: texturas reais (cumulativamente tácteis e visuais), no caso das dobragens em papel;

texturas visuais, as realizadas quer a partir de processos de decalque das anteriores, quer a partir da realização de fotocópias de papel dobrado ou amassado de diversas formas; texturas duplas (em que num mesmo trabalho coexistem duas texturas), caso específico das dobragens, em que para além do efeito canelado de algumas texturas se soma a textura ora rugosa, ora lisa, relativa ao papel utilizado.

A especificidade do trabalho desta aluna reside em ter explorado o conceito de textura na sua dimensão tátil e visual de uma forma especialmente bem articulada. O modo como organizou o seu *Museu Portátil de Texturas*, revelou sentido estético e sensibilidade. A aluna fez várias tentativas de ordenação das experiências realizadas ao longo das aulas, tendo chegado, por fim, a uma sequência coerente, através da qual as folhas foram organizadas por forma a que as primeiras texturas visualizadas ao folhear o livro resultassem da soma das que viriam a seguir, criadas através de um processo de sobreposição e transparência. A organização resultou particularmente bem também devido à escolha criteriosa dos papéis usados no livro contendor de texturas: papel de engenharia e de alumínio. Algumas páginas deste projecto eram constituídas por dobragens realizadas em papel de engenharia, e outras, que se encontravam sobrepostas, eram registos gráficos minuciosos realizados em caneta ponta-fina preta, também sobre papel de engenharia (alinhados, ora progressivamente desalinhados segundo os eixos ortogonais ou diagonais da página). O resultado final contempla a visualização quer de texturas visuais geradas pela soma de elementos gráficos lineares com sombras, mais ou menos suaves (das dobragens que se encontravam nas folhas que se seguiam), quer de texturas reais caneladas, passíveis de serem tocadas e desfrutadas através do sentido tátil.

Também outros dois alunos desenvolveram o seu projecto valorizando particularmente a dimensão tátil do trabalho, a saber:

- A aluna Sara Rodrigues, cujo trabalho consistiu na recolha de objectos cuja superfície havia sido modificada particularmente pela acção do tempo. Após esta recolha orientada, o seu trabalho consistiu no registo gráfico desses objectos (desenho de carácter arqueológico), e na criação de uma espécie de livro-caixa, onde figuravam os desenhos e os objectos simultaneamente, para serem tocados;

- O aluno Pedro Rocha, por sua vez, criou um Museu dedicado à textura da “pele” dos frutos, tendo-se, numa primeira fase, concentrado na análise e representação (através das técnicas de aguarela e desenho a grafite, conjugadas) de pequenas cascas secas de alguns frutos como laranjas e limões, para, num segundo momento, se debruçar sobre a realização da capa do seu *Museu Portátil de Texturas* em forma de livro (feita a partir de cascas de frutos secos costuradas em papel de aguarela) que muito contribuiu para conferir um carácter particular ao seu trabalho.

Selecionei ainda, para este relatório reflexivo, o caso específico do projecto desenvolvido pelo aluno Lucas Fernandes (anexo XI), já que este se configurou por uma abordagem divergente da maioria da turma, face à particularidade do tema escolhido – estudo centrado nas imagens/texturas digitais. O projecto deste discente incidiu especificamente sobre o estudo de texturas digitais geradas a partir de erros, ou acidentes, ocorridos em aparelhos electrónicos, tais como telemóveis, televisões ou monitores de computadores. O aluno começou por recolher uma série de fotografias de texturas. Sendo particularmente sensível a imagens de carácter digital, questionou-me, inicialmente, se poderia desenvolver o seu projecto a partir de imagens dessa tipologia, demonstrando ter plena consciência que essas imagens se constituíam como texturas visuais, e não como texturas reais (por não possuírem uma dimensão táctil). Em resposta ao referido, não levantei qualquer problema no desenvolvimento desta proposta uma vez que muitas das texturas com que nos deparamos contemporaneamente pertencem a esta tipologia, sendo mesmo que na actualidade as texturas geradas digitalmente povoam cada vez mais o campo visual, sendo por isso, a reflexão nelas centrada, de especial interesse. O Lucas partiu então para uma recolha mais exaustiva de texturas decorrentes de situações de avaria de *lcd's* de telemóveis, *tft's* de computadores, entre outras, para posteriormente pensar na sua organização e integração no seu futuro museu pessoal de texturas. Por fim, no sentido de corporizar o seu projecto, e apresentá-lo à restante comunidade educativa, decidiu criar um pequeno livro contendor de texturas, onde dispôs de forma criativa as diversas texturas visuais recolhidas (fotograficamente) e as representadas por meios gráficos ou colagem. A forma como organizou as texturas, foi assim, particularmente interessante, partindo de imagens digitais e concluindo com uma imagem não-digital com o intuito de, através desta disposição, induzir em erro o observador do seu Museu, por meio de um processo de ironia. De facto só um espectador com um apurado sentido de observação poderia contornar a “ratoeira” criada intencionalmente pelo aluno, ao colocar ao lado das imagens de tipologia digital a fotografia de uma textura de um tecido de um candeeiro, induzindo a uma catalogação errada dessa imagem. O discente, através de um processo de indução, conferiu um toque irónico ao seu projecto, encontrando interessantes semelhanças entre imagens produzidas por processos muito diversos (umas geradas por processo binário e outras produzidas por processos “clássicos” de manufactura), sublinhando como a visão pode ser enganadora, e como é necessário *observar* em vez de simplesmente *ver* (ideia fortemente trabalhada nas primeiras aulas por mim leccionadas com a turma) – *observar* é estar permanentemente em estado de iniciação face ao que nos rodeia.

No entanto, apesar dos trabalhos acima destacados, outros alunos manifestaram alguma dificuldade em aplicar os conteúdos trabalhados nas aulas iniciais na criação de um projecto pessoal. As dificuldades prenderam-se não tanto com o entendimento do conceito

de textura, mas muito mais com uma certa dificuldade em construir e exprimir uma mensagem por meio de códigos visuais, através de um grupo específico de texturas. Considero que esta sua dificuldade está intrinsecamente ligada a um conjunto de factores, nomeadamente:

- os alunos terem sobretudo contacto com as imagens enquanto produto acabado e não com os processos de construção de imagens (e de ideias);
- os discentes estarem pouco sensibilizados para os *modos de ver*, ler e interpretar a informação visual, e converter essa informação em conhecimento;
- o facto dos discentes não serem sistematicamente estimulados a desenvolver projectos que integrem o *Trabalho de Projecto*, ou seja projectos em que o aluno é obrigado a percorrer um trajecto diversificado, tendo que mobilizar e articular diversos tipos de competências e de saberes, por vezes de áreas de conhecimento diversificadas.

A quarta e última fase do projecto serviu para os alunos, a partir da observação de todos os trabalhos concluídos produzirem uma reflexão, quer acerca dos processos que conduziram àqueles resultados plásticos, quer, e sobretudo, aos critérios de escolha que presidiram à selecção das texturas e dos processos de representação gráfica também escolhidos, bem como sobre a organização, montagem e apresentação formal dos respectivos *Museus de Texturas* de cada aluno - ou seja, uma reflexão global sobre os diversos momentos do *Trabalho de Projecto*. A minha mediação procurou, num primeiro momento, limitar-se a conduzir as intervenções dos alunos, que queria que fossem o menos condicionadas possível, para conseguir aferir o que pensavam de facto sobre cada trabalho desenvolvido, sobre os processos usados e sobre os resultados alcançados. Os alunos envolveram-se neste processo de análise do trabalho realizado, o que foi muito construtivo, na medida em que consciencializaram a diversidade de abordagens possíveis perante um mesmo *problema*, tendo tomado consciência também da diversidade de processos plásticos mobilizados (alguns com que já tinham trabalhado anteriormente com a sua professora da disciplina e outros novos aprendidos por imperativo do seu projecto pessoal) e metodologias de intervenção. As suas participações revelaram ainda um domínio dos conceitos mobilizados ao longo do projecto, assim como uma maior sensibilidade face à comunicação visual, consciencializado ainda a importância de saber *observar*, para aqueles que pretendem vir a ser futuros produtores de imagens. Tendo consciência que todo o processo de construção de conhecimento contém em si um processo de avaliação, interna e/ou externa, aproveitei também para, num segundo momento da discussão, e como aliás foi minha prática ao longo de todas as aulas, fazer um balanço final sobre o processo de trabalho de cada um, sublinhando os aspectos mais positivos do projecto de cada aluno, não deixando de registar também os aspectos menos bem solucionados, explicitando devidamente os meus argumentos. Deixei, ao longo deste diálogo, algumas sugestões para

que os alunos que quisessem dar continuidade ao seu *Museu de Texturas* (como muitos referiram nos seus textos reflexivos sobre o projecto) se sentissem ainda mais motivados a fazê-lo e ficassem com mais algumas sugestões de possíveis caminhos a seguir.

Cabe-me aqui sublinhar que o processo de avaliação não se circunscreveu a este momento, tal como acima referi, mas que fui avaliando progressivamente, por diversos meios, e em conjunto com os alunos, os seus progressos no domínio das temáticas abordadas ao longo das aulas, contrariando deste modo a ideia da avaliação centrada apenas no produto final resultante de uma dada actividade. Nessa medida, para além de ter produzido fichas de registos de observação, que foram sendo preenchidas durante o desenrolar dos projectos (tendo em conta os objectivos específicos propostos) pedi, em diferentes momentos, aos alunos que realizassem pequenos textos reflexivos, que me permitiram, em conjunto com os diálogos estimulados frequentemente durante o desenrolar das actividades, ir construindo uma avaliação mais sustentada dos progressos e dificuldades sentidas por de cada aluno, conduzindo a um paralelo reajustamento de práticas e metodologias.

4.3- Resultados do Projecto

“Cada um vê aquilo que sabe.

Ninguém ignora que um bom impressor quando encontra um livro novo observa a capa e a contracapa, abre-o acompanhando a folha com a mão, observa os caracteres tipográficos, como estão dispostos e de que tipo são e se são originais ou de uma fundição secundária, observa e critica o papel, a encadernação, vê se a lombada do livro é redonda ou quadrada, como começa o texto (a altura), como são as margens, como são os parágrafos, como está disposta a numeração e muitas outras coisas. Um leitor que nada saiba de imprensa lê o título e o preço, compra e depois lê o livro, mas se lhe perguntais que tipo de letra tem o título não sabe dizê-lo, não lhe interessa. No seu mundo privado de imagens não existem pontos de contacto com estas coisas que não conhece; ele nem sequer viu de que tipo de caractere tipográfico se tratava.

Conhecer as imagens que nos rodeiam significa alargar as possibilidades de contacto com a realidade; significa ver mais e perceber mais”. (Munari, 1997: 19-20)

Tal como nos refere Bruno Munari cada um apenas vê aquilo que sabe, aquilo com que já teve contacto, pelo que agora que me encontro a reflectir sobre os resultados do projecto, me cabe antes de mais referir, que feita uma avaliação dos mesmos, pude constatar quer pela sua avaliação enquanto produto final, quer pela avaliação formativa realizada ao longo das aulas, que todos os discentes de uma maneira geral evoluíram significativamente face aos objectivos/competências inicialmente delineados para este

projecto pedagógico, pelo que me atreverei a dizer que os alunos desenvolveram significativamente as suas capacidades de entendimento da realidade envolvente.

Todos os discentes mostraram uma evolução muito significativa face aos seguintes objectivos/competências inicialmente propostos (e constantes do programa da disciplina), a saber:

Observar e analisar:

- Ser capaz de observar com elevado poder de análise, tendo em atenção as singularidades presentes e a forma como estas se relacionam com as outras, bem como a integração de todas num todo ou unidade decomponível em elementos estruturais;

- Observar e registar com crescente aptidão o quotidiano natural ou técnico, por meios manuais e/ou de mancha - ou meios informáticos;

- Desenvolver as capacidades psicomotoras ao nível da aptidão adaptativa simples, composta e complexa.

Manipular e sintetizar:

- Aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correcção, e criar imagens novas;
- Revelar sentido crítico, de método de trabalho e a integração num projecto que responda a necessidades da pessoa e do seu contexto, estando implicado a estabelecimento prévio de uma base de conhecimentos que qualifiquem informadamente as respostas.

Interpretar e comunicar:

- Conseguir ler criticamente mensagens visuais de origem diversificada e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas;

- Dominar progressivamente os processos de interpretação e de sentido assentes num “plano de fundo” culturalmente informado. A comunicação poderá dimensionar a disseminação da experiência, do meio próximo ao global e, ao mesmo tempo, constituir ocasião para a exploração de competências transversais no âmbito da cidadania.

Paralelamente a estes objectivos, e de forma articulada com os mesmos, estabeleci ainda, no início da proposta as seguintes competências específicas a adquirir no desenvolvimento deste projecto:

- ser capaz de analisar, com base nos conceitos explorados nas aulas algumas imagens de diferentes genealogias;

- ser capaz de perceber a relação entre a visão e o tacto como forma de experienciar mais profundamente o mundo envolvente;

- ser capaz de realizar uma pesquisa orientada quer pelo entendimento conceptual dos conceitos de imagem, sintaxe da imagem e textura, quer ainda, pelo entendimento dos pressupostos enunciados na proposta de trabalho escrita (recolha de texturas que reflectissem a individualidade do aluno em causa);

- ser capaz de desenvolver um projecto de *Museu Portátil de Texturas*, seguindo a metodologia do Trabalho de Projecto como metodologia reguladora do processo criativo;

- ser capaz de reflectir criticamente sobre todas as fases que estruturaram o desenvolvimento do projecto em causa e sobre as opções tomadas em cada momento, bem como acerca dos resultados finais aferidos;

- ser capaz de recorrer à experimentação de meios e técnicas por forma a encontrar uma linguagem plástica ajustada, quer aos pressupostos de um entendimento efectivo da sintaxe da imagem e mais concretamente da textura, quer à natureza da mensagem a transmitir com o *Museu Portátil de Texturas* de cada aluno;

Como inicialmente referi, os alunos revelaram uma evolução muito significativa na aprendizagem das competências acima enunciadas, sendo que na sua avaliação foram ainda tidos em consideração outros parâmetros, nomeadamente de cariz comportamental, constantes do modelo de avaliação definido pelos órgãos competentes do estabelecimento de ensino em questão.

Importa porém, também reflectir sobre os factores que, na minha perspectiva, terão sido determinantes para a qualidade e diversidade dos resultados finais aferidos pela maioria dos alunos:

- ter sempre valorizado as experiencias anteriores dos discentes e ter contribuído para que os alunos mobilizassem esses conhecimentos no desenrolar do seu projecto, contribuindo assim para os motivar e, ao mesmo tempo, para facilitar a sua aquisição de conhecimentos;

- ter valorizado as suas participações pertinentes (quer nos vários diálogos realizados, quer sempre que os alunos cumpriam um objectivo estabelecido, como por exemplo fazer uma pesquisa de texturas para a aula seguinte, ou escrever um texto reflexivo sobre uma imagem) e, sempre que possível, dado pouca importância a participações menos oportunas, ou comportamentos menos desejados;

- ter planificado de forma consistente todas as aulas, no sentido de preparar material de apoio (textos, imagens, livros técnicos, *websites*, etc) de forma a conseguir mantê-los motivados e orientados na sua pesquisa e desenvolvimento do seu projecto pessoal;

- ter fomentado sempre uma relação de respeito mútuo, valorizando-os também na sua dimensão de pessoas.

Tendo em conta todas as considerações acima tecidas, é ainda de sublinhar que a mais-valia do desenvolvimento deste projecto com os discentes, para além de ter residido na qualidade que os projectos revelaram aquando do seu término (considerando que os discentes não tinham qualquer prática na criação de projectos em que tinham que articular uma diversidade de conhecimentos, muitas vezes até de origens disciplinares distintas, bem como, conciliarem, de uma forma estruturada, observação/reflexão/produção, com o propósito de criarem um objecto artístico), residiu também no crescimento humano que pude observar em cada um deles.

Nas últimas aulas dedicadas à proposta de trabalho solicitei aos alunos que realizassem uma reflexão sobre os seus projectos, de forma a reflectirem sobre as diversas fases percorridas ao longo do desenvolvimento da sua proposta e ainda, que se auto-avaliassem relativamente aos resultados finais aferidos.

Li atentamente todas as reflexões e verifiquei que apesar de grande parte deles não se ter referido ao resultado final atingido, praticamente todos reflectiram sobre o percurso que haviam seguido na construção da sua ideia, o que me pareceu bastante curioso, relevando a natureza das metodologias processuais utilizadas. De facto, considero que o acompanhamento do percurso criativo de cada aluno se constituiu como um trabalho exigente, mas muito reconfortante, na medida em que esses momentos se estabeleceram como verdadeiros momentos de construção conjunta de experiências e aprendizagens. Foi também notória, nos seus textos, a motivação patente em todas as fases de desenvolvimento da proposta, assim como o reconhecimento do alcance significativo destas experiências para o desenvolvimento do verdadeiro *sentido de observar*, e experienciar, a realidade envolvente.

“Visto que ainda não finalizei este trabalho, digo que estou a achá-lo bastante interessante e sinto que evolui com ele.

No início (aulas expositivas e escolha de texturas) não fazia a ideia do que viria. Achei desde logo a ideia super interessante e entusiasmei-me imenso com o trabalho. A primeira parte (recolha) foi, sem dúvida, a mais interessante de todas. Peguei na máquina e fui (a maior parte das vezes com a Soraia) à procura de texturas rua fora. Mudei o meu modo de ver. Reparo mais nos detalhes e em como a luz lhes confere uma certa especialidade. Foi quase que a descoberta de um “novo” mundo, de “novas” realidades ... Estou a gostar mesmo muito do trabalho e está a ser uma oportunidade de me “desenvolver” a vários níveis”. (Aluna: Maria, nº17, 11ºI)

“Durante o trabalho desenvolvi uma forma de registo completamente diferente do que estava habituada e penso que o trabalho gráfico resultante é bastante interessante. Englobei também, no meu Museu Portátil de Texturas, imagens de olhos (fotografias e desenhos) pois estes são o meio que utilizamos para ter um primeiro contacto com a textura. O momento que eu mais gostei no trabalho foi

a recolha de texturas com a minha colega Maria, e também de ter fotografado os olhos dos meus colegas. Penso que consegui obter um resultado muito interessante e agora consigo ver o mundo de uma maneira completamente diferente". (Aluna: Soraia Oliveira, nº25, 11ºI)

"Estou a gostar muito de realizar este trabalho, embora tenham surgido algumas dificuldades em representar graficamente algumas texturas. Com esta proposta de trabalho fiquei também a perceber melhor a importância da textura". (Aluno: Diogo Sampaio, nº10, 11ºI)

Conclusão

Após o estudo realizado nas páginas que se antecederam, considero que a investigação e reflexão realizada foram extremamente profícuas para o prosseguimento da minha prática docente. Consciente das limitações da investigação realizada, considerando a abrangência temporal da mesma, nesta nova modalidade de formação instituída pela tutela, considero que este momento de reflexão em torno da minha prática pedagógica deteve fulcral interesse para a problematização, e estudo, quer das minhas práticas em ambiente de sala de aula, quer das decorrentes da observação da intervenção pedagógica da docente cooperante junto da sua turma.

Durante as minhas actividades junto da turma, e as da docente titular, fui realizando, de forma sistemática, registos escritos, na perspectiva de posteriormente poder sobre eles realizar reflexões críticas, em pleno cruzamento com as leituras paralelas (no campo das artes visuais e da pedagogia) que me encontrava a efectuar. Da natureza da investigação realizada resultou uma premente necessidade de utilização sustentada da *imagem* na minha prática lectiva futura, e continuação do seu estudo mais aprofundado, entendendo o seu papel de, na leccionação de disciplinas no âmbito das artes visuais (de permanente *educação visual*), sensibilizar os alunos para a natureza diversa das imagens, no sentido de uma construção de um quadro de referências elementares que lhes permitam a afirmação de uma postura crítica face à panóplia de imagens que povoam o campo visual. Tal postura proporcionar-lhes-á ainda a sua descodificação e entendimento através de um processo de participação activa (Joly, 2005).

Cabe apenas, e por fim, realçar a importância que no desenvolvimento de projectos com a natureza do que operacionalizei junto da turma - [Museu Portátil de Texturas] – o recurso às metodologias do *Trabalho de Projecto* detêm na criação nos alunos de uma plena consciência da necessidade do domínio de uma prática regulada, com princípios e estratégias bem definidas, promovendo a resolução de problemas com recurso a tomada de decisões baseadas num forte sentido crítico e sustentabilidade conceptual. Esta prática, com forte sentido regulador, e paralelamente com uma plasticidade decisória alargada (sempre que devidamente fundamentada), acabou por fomentar em cada aluno uma auto-regulação essencial no sentido de apresentação de uma resolução do problema inicialmente colocado, tendo, cada discente, atingido uma solução específica mas em total coerência conceptual com as restantes propostas apresentadas, todas elas bem representativas do estudo e reflexão aprofundado em torno da *textura* enquanto momento privilegiado de estudo da sintaxe da *imagem*.

Bibliografia

- Arends, R. (1995), *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.
- Berger, John (2005): *Modos de Ver*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, SA.
- Coelho, Eduardo Prado (2005): "Um Novo Paradigma". In: *Jornal Público*, 17 de Fevereiro.
- Cosme, A. e Trindade, R. (2001). *Área de Projecto. Percursos com sentidos*. Porto: Edições Asa.
- Cosme, A. e Trindade, R. (2002), *Manual de Sobrevivência para Professores*. Lisboa: Edições Asa.
- Couchot, Edmund (1999): "Tecnologias da Simulação, Um sujeito «aparelhado»". In: José Bragança de Miranda (1999), *Revista de Comunicação e Linguagens: Real vs Virtual*, nº25/26. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Cruz, Maria Teresa (s/d): "Da vida das Imagens". In: José Gil e Maria Teresa Cruz (2003), *Revista de Comunicação e Linguagens: Imagem e Vida*, nº 31. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Cruz, Maria Teresa e Gil, José (2003): *Revista de Comunicação e Linguagens: Imagem e Vida*, nº31. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Deleuze, G. e Guattari, F. (1976). *Rhizome*. Paris: Minuit.
- Dondis, Donis. A. (1976): *La Sintaxe de la Imagen: Introducción al alfabeto visual*. Colección Comunicación Visual. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.
- Felizardo, Diana (2002). *Área de Projecto, 3º ciclo. Cadernos Áreas Curriculares Não Disciplinares*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, C. (2004), *Avaliação Formativa: Conceptualização e Orientações para a prática*. Vila Real: UTAD, Série Didáctica nº51, Ciências Sociais e Humanas.
- Fiona, McLean (s/d). *Marketing the Museum*. Londres: Routledge.
- Giannetti, Claudia (2002): *Estética Digital: Sintopía del arte, la ciencia y la tecnología*. Madrid: L'Angelot.
- Gil, José (2005): *Portugal, Hoje: O Medo de Existir*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Jenks, Chris, edited by (1995): *Visual Culture*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Joly, Martine (2005): *A Imagem e os Signos*. Coleção Arte e Comunicação. Lisboa: Edições 70.
- Joly, Martine (2008): *Introdução à Análise da Imagem*. Coleção Arte e Comunicação. Lisboa: Edições 70.
- Kerckhove, Derrick (1997): *A Pele da Cultura*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Kevin, Robins (1996): "O Toque do Desconhecido". In: José Gil e Maria Teresa Cruz (2003), *Revista de Comunicação e Linguagens número 31, Imagem e Vida*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Leite, C. (2002), "Do currículo nacional do ensino básico e das actuais propostas de gestão curricular". In: *Jornal A página da Educação* 109: 14.
- Leite, E., Malpique, M., Santos, Milice R. (1990). *Trabalho de Projecto. 2. Leituras Comentadas*. Coleção Ser Professor. Porto: Edições Afrontamento.
- Leite, E., Malpique, M., Santos, Milice R. (1991). *Trabalho de Projecto. 1. Aprender por projectos centrados em problemas* (2ª edição). Coleção Ser Professor. Porto: Edições Afrontamento.
- Lima, Lauro (1973), *Escola Secundária Moderna*. Lisboa: Vozes.

Lipovetsky, Gilles (s/d): *A Era do Vazio*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Lopes, J. (2000), *Gestão da Sala de Aula: como prevenir e lidar com problemas de indisciplina*. Vila Real: UTAD, Série Didáctica nº24, Ciências Sociais e Humanas.

Lopes, J. (2003), *Psicologia do Adolescente: Implicações para o Ensino*. Vila Real: UTAD, Série Didáctica nº40, Ciências Sociais e Humanas.

Lowenfeld, Viktor. – Brittain, W.Lambert. (1977): *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

Miranda, José A. Bragança (2002): *Teoria da Cultura*. Lisboa: Edições Século XXI.

Mitchell, W.J. (1980): *The language of images*. Chicago, Univ. of Chicago Press.

Mitchell, W.J. (1992): *The reconfigured eye. Visual truth in the post-photographic era*. Cambridge, Mit Press.

Mondzain, Maria José (2002): "A Imagem pode Matar?". In: José Gil e Maria Teresa Cruz (2003), *Revista de Comunicação e Linguagens número 31, Imagem e Vida*. Lisboa: Relógio d'Água Editores

Morin, Edgar (2002): *Os Sete Saberes para a Educação do Futuro*. Horizontes Pedagógicos. Lisboa. Instituto Piaget.

Munari, Bruno (1997): *Design e Comunicação Visual*. Lisboa: Edições 70.

Perniola, Mário (2005): *Contra a Comunicação*. Lisboa: Editorial Teorema.

Pombo, Olga (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Antropos. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Rangel, Manuel (2002). *Áreas Curriculares Não Disciplinare*. Porto: Porto Editora.

Rico, Juan Carlos (1999). *Los conocimientos técnicos. Museos Arquitectura y Arte*. Edición de Juan Carlos Rico. Madrid: Sílex.

Robins, Kevin (1996): *Into the image*. London, Routledge.

Rosa, Jorge (2005): "As Artes Tecnológicas". In: *Revista Nada número 6*.

Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1993): *Psicologia Educacional*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Stokstad, Marilyn (2003): *Art History*. 2ªEdição. Prentice Hall.

Taylor, Bruce D. (1999): *The Arts Equation. Forging a vital link between performing artists & educators*. Back Stage Books. New York: Watson-Guption Publication.

Unesco. (Org. Delors, J.) (1996): *Educação, Um Tesouro a Descobrir*. Rio Tinto: Edições ASA.

Unesco. (2006): "Roteiro de Educação Artística - Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI". <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>, 14/03/09.